



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



SANCHOLYNE CASTINER DIONOR SOUZA

**EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NA
CONDUTA DOS PROFESSORES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL: SENTIDOS
DE PROFESSORES**

**VITÓRIA DA CONQUISTA - Ba
2018**

SANCHOLYE CASTINER DIONOR SOUZA

**EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NA
CONDUTA DOS PROFESSORES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL: SENTIDOS
DE PROFESSORES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa2: Currículo e Práticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro
Crusoé

S718c

Souza, Sancholyne Castiner Dionor.

Experiência educativa no candomblé e suas reverberações na conduta dos professores no espaço educativo formal: sentidos de professores./

Sancholyne Castiner Dionor Souza, 2018.

74f.

Orientador (a): Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referências. 67 – 70.

1. Prática educativa no Candomblé. 2. Professores – Adeptos da Religião de Matriz Africana. 3. Aprendizagem no Candomblé.

I. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGED. III. T.

CDD: 370.733

SANCHOLYNE CASTINER DIONOR SOUZA

**EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NA
CONDUTA DOS PROFESSORES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL: SENTIDOS
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado por:

Vitória da Conquista - Ba, 26 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (PPGEd/UESB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira (PPGEd/UESB)
(Titular Interno)

Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares (PPGEd/UNEB)
(Titular Externo)

Profa. Dra. Denise Maria Botelho (PPGEd/UFRPE)
(Titular Externo)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e ciência, a quem devemos amar acima de todas as coisas, meu agradecimento primeiro.

Ao meu filho Tarcísio, por ser um incentivo na minha decisão de continuar nessa jornada do conhecimento;

Agradeço aos meus pais Paulo César de Paula Souza e Maurina Neres Dionor Souza, pela confiança e orgulho depositados em mim e dedicação a minha formação;

Aos meus irmãos João Paulo e Chaoana Queulin pelo apoio e incentivo nos momentos de dificuldades;

A minha orientadora Nilma Margarida de C. Crusoé, por me fornecer horas preciosas de seu tempo na condução dessa pesquisa e pela enorme compreensão com as dificuldades apresentadas no percurso;

Aos professores do curso de Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED, por todos os conhecimentos transmitidos que contribuíram para minha formação.

A comunidade Maroketu por permitir a realização desse estudo tendo como campo da pesquisa o terreiro em questão e em especial aos sujeitos informantes da pesquisa, pelo acolhimento e prestatividade em contribuírem com os dados do nosso trabalho.

A funcionária Janaina Serejo pela prestatividade, competência e carinho que sempre me recebeu;

RESUMO

O presente trabalho visa analisar os sentidos dos sujeitos/professores membros do terreiro Ilê Axé Maroketu, localizado na cidade de Salvador - BA atribuídos a prática educativa do candomblé e suas reverberações na sala de aula, compreendendo como as normas e ensinamentos adquiridos e seguidos no espaço do terreiro orientam as ações desses professores em termos de conduta e como esses professores atribuem sentidos a ele a partir do processo de educação que recebe no terreiro por meio de suas experiências vividas. Especificamente, tentamos aqui defender que há uma produção de saberes nos terreiros que resvalam em outras esferas da vida dos sujeitos adeptos dessa religião, a exemplo da vida profissional. Para isso, partiremos do entendimento que os terreiros se constituem como espaços de produção de saberes que se diferem da educação formal mas que possuem valores significativos para a vida de seus membros dentro e fora desse espaço. Para alcançarmos o objetivo proposto faremos uso da fenomenologia social de Alfred Schultz (2012) que nos possibilita entender a experiência desses sujeitos, os seus hábitos, gostos, costumes do grupo a que pertencem que são refletidos em seus atos e no contato com os grupos. A pesquisa nesse sentido almeja contribuir com o debate atual concernente a esta área de estudos.

Palavras-chave: Candomblé. Educação. Prática educativa. Sentidos.

ABSTRACT

The present work aims at analyzing the senses of the subjects / teachers members of the Ilê Axé Maroketu terreiro, located in the city of Salvador – BA attributed to the candomblé educational practice and its reverberations in the classroom, understanding how standards and lessons acquired and followed in the space of the terreiro guide the actions of these teachers in terms of conduct and how these teachers attribute meanings to it from the education process that they receive in terreiro through his lived experiences. Specifically, we have tried here to defend that there is a production of knowledge in terreiros that slip in other spheres of life of the subjects adept of this religion, like the professional life. For that, we will start from the understanding that the terreiros constitute themselves as production spaces of knowledges that differ themselves from the formal education but that have significant values for the life of its members inside and outside that space. In order to reach the proposed objective, we will use the social phenomenology of Alfred Schultz (2012) that allows us to understand the experience of these subjects, their habits, tastes, group customs which they belong that are reflected in their actions and in the contact with groups. The research in this sense, aims to contribute to the current debate concerning to this studies area.

Keywords: Candomblé. Education. Educational practice. Senses.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	06
1.1 – Situando o problema de pesquisa	06
1.1.1 – <i>Um breve histórico sobre Candomblé</i>	07
2. SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO: PRODUÇÃO, ESTRUTURAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	27
2.1 – Campo empírico	32
2.1.1 – <i>O terreiro e os sujeitos</i>	32
2.1.2 – <i>Construção da interação com os sujeitos da pesquisa</i>	34
2.1.3 – <i>Instrumentos, procedimentos e análise</i>	37
3. HISTÓRIA DE VIDA DOS PROFESSORES E ADEPTOS DA RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA.....	44
3.1 – Motivação para entrar no candomblé	44
4. PRÁTICA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL	48
4.1 – Aprendizagem no candomblé e no Maroketu	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A – Termos de consentimento livre e esclarecido - TCLE.....	71

1. INTRODUÇÃO

1.1 Situando o problema de pesquisa

Este trabalho se engaja tematicamente às discussões sobre a educação não formal, mais precisamente, sobre o espaço religioso de matriz africana como espaço educativo e suas reverberações no espaço educativo formal. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 1) “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O candomblé, trata-se de uma organização da sociedade civil religiosa que envolve processos formativos com objetivos claros, específicos, os quais obedecem a uma rígida hierarquia, com espaço e tempo bem definidos.

O interesse pela temática do candomblé nasce no ano de 2015, enquanto cursava Licenciatura Plena em Filosofia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e, assim, tivemos contato com a disciplina Cultura Afro-Brasileira, a qual despertou um grande interesse nas temáticas relacionadas ao Candomblé. Nesse ano, iniciei uma pesquisa da graduação, como requisito para referida disciplina, em um terreiro localizado na cidade de Vitória da Conquista. Durante o tempo em que visitei a casa e tive contato com alguns membros, percebi, em meio a seus relatos, que há uma prática educativa que envolve o respeito à hierarquia e ao tempo de prática religiosa, por exemplo. Nesse contato inicial com as religiões de matriz africana, comecei a ter uma nova visão dos terreiros, entendendo-os, não apenas, como espaços que permitem a realização de cultos religiosos, mas, como um lugar, também, de circulação de saberes seculares, de manutenção da memória e tradição de um povo que são expressos e preservados por meio de seus ritos, danças, comidas, e ensinamentos.

Ainda em 2015, fui convidada a participar do projeto “A prática educativa como prática social e cultural¹”, na condição de estudantes de graduação, sob liderança da professora doutora Nilma Margarida de Castro Crusoé, na mesma universidade em que cursava a graduação. Em 2016, com a aprovação no Mestrado em Educação, da UESB, na Linha de Currículo e Práticas educacionais e passei a fazer parte do Grupo de Estudos e

¹ Em 2016, passei a ser membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas-GEPPE, coordenado pela professora doutora Nilma Margarida de Castro Crusoé, hoje minha orientadora do mestrado. No grupo passei a fazer leituras e pesquisas sobre as religiões de matrizes africanas, despertando o interesse pela educação em espaço não-formal e currículo que resultou nesse projeto de pesquisa.

Pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE) e participar do desenvolvimento de uma pesquisa, já em andamento, que tem como objetivo analisar a prática educativa do candomblé entendendo-o como um espaço educativo não-formal, cujos ensinamentos reverberam em outras esferas da vida dos sujeitos adeptos da religião de matriz africana, a exemplo da vida profissional. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, dados já haviam sido coletados e gerou um artigo intitulado: Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola.(CRUSOÉ; SOARES, 2016). Da participação no grupo de estudo e da participação na pesquisa, nasce a dissertação, ora apresentada, como um braço dessa pesquisa maior, cujo objetivo é analisar a prática educativa do candomblé e suas reverberações na sala de aula, tomando como referência sentidos atribuídos pelos sujeitos/professores. Visando dar continuidade à pesquisa retornamos ao mesmo campo empírico, Ilé Axé Maroketu², com o fito de entrevistar mais professores da educação básica, praticantes da religião e, retomar, no sentido de aprofundamento, dos princípios educativos anunciados na pesquisa maior e, ademais, compreender de que forma aparecem na prática educativa escolar dos entrevistados.

Muitos estudos foram desenvolvidos sobre o Candomblé em diversas áreas de conhecimento, como: Antropologia, Sociologia, História e Educação. Na área de Educação os estudos são mais pontuais, mas não menos importantes e, concomitantemente, são problematizados em maior número, após a implementação da Lei n°. 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino de Cultura Afro-brasileira e História da África nas escolas. A Lei obriga os estudos considerando que a Cultura Afro-brasileira e História Africana são pressupostos teóricos que auxiliam a prática no ensino, ao possibilitar o conhecimento de aspectos fundamentais para a promoção e valorização cultural dos referenciais identitários africanos e afro-brasileiro, no ambiente escolar. A nossa pesquisa se diferencia desses estudos, pois, não buscamos trabalhar os impactos causados com a implementação da Lei 10639/03 nas escolas, o objetivo dessa pesquisa é compreender como normas que devem ser seguidas no espaço do candomblé pelos seus adeptos, nesse caso os professores, orientam a ação educativa formal, em termos de conduta. Entendemos por conduta "todos os tipos de experiências espontâneas subjetivamente significativas, sejam aquelas que se passam internamente, sejam aquelas que acontecem no mundo exterior." (SCHULTZ, 2012, p.138).

1.1.1 Um breve histórico sobre Candomblé

² Terreiro de candomblé, localizado no bairro de Cosme de Farias em Salvador-Bahia.

De acordo com Bastide (1971) o Candomblé é uma organização da sociedade civil religiosa que se estrutura no culto das divindades Africanas: Orixás, Voduns e Inquices, deuses oriundos do panteão africano e somam-se a divindades originadas no universo mítico-religioso do Brasil. O conceito do autor instiga-nos a refletir sobre suas conclusões e ideias teóricas que perpassam suas obras. Sem diminuir o valor de seus estudos, compartilhamos da análise realizada por Cecília Soares (2009, p.90), quando salientou para escrita de Bastide um modelo de referência para o candomblé baiano, como espécie de normatização do culto e ecletismo teórico.

Independente das teses que explicarão as correspondências culturais, a religião candomblé originada no Brasil foi possível devido às diferentes populações africanas provenientes do tráfico de pessoas na condição de escravizadas, as quais foram (re)distribuídas entre os diversos estados brasileiros. Restringiremo-nos, então, a discutir breve alguns aspectos da ritualística dessa religião na Bahia e, particularmente, na cidade de Salvador, por razão do campo empírico localizar-se nesse espaço geográfico, sendo nosso objetivo trazer elementos educativos do Candomblé que se resvalam nos espaços formais de educação.

Como dito anteriormente, o candomblé surgiu no Brasil em função do tráfico de africanos escravizados que permitiu a fusão de várias culturas³. O tráfico de africanos para o Brasil obedeceu à alguns fluxos possíveis de serem discutidos historicamente, entretanto, fogem ao propósito neste trabalho. E, portanto, apresentaremos alguns grupos étnicos, os quais contribuíram para formação do candomblé como compreendemos atualmente. Os autores são quase unânimes em enumerar os grupos culturais e políticos, que foram chamados de “Nações” no período da escravidão, cujo termo se tornou referência para designar os grupos de candomblé na Bahia. Dessa maneira, enfatiza-se a predominância dos Angolas, Ketu e Jejes, embora saibamos que o tráfico importou inúmeras “nações” e seus representantes numa espécie de estratégia de resistência cultural, inevitavelmente, misturaram-se aos demais africanos, o que reserva aspectos singulares de suas origens.

De acordo com Soares (2009), quando pensamos em memória afro-brasileira religiosa, imediatamente, reportamo-nos aos ritos dos Iorubás, ou, como foram chamados aqui de Nagôs. Esta inclinação dos estudos afros realizados, anteriormente, levou a certas compreensões até precipitadas sobre as dinâmicas das culturas envolvidas e seus sujeitos.

³ No período inicial da escravidão, os africanos escravizados eram, em sua maioria, oriundos da cultura bantos (representados pelos angolanos) na África. Posteriormente os sudaneses (representados pelos iorubás, também chamados de Nagô) foram importados e se concentraram em maior número da Bahia (CARNEIRO, 1977).

Segundo, Carneiro (1977) apenas os nagôs podem ser considerados como a memória Afro-brasileira, pois, conseguiram impor sua religião aos demais grupos:

A religião dos nagôs, com as suas divindades 'já quase internacionais', como diria Nina Rodrigues, havia dado o padrão para todas as religiões dos povos vizinhos, com a ajuda das divindades 'apenas nacionais' dos jejês, - isto é, todos os negros procedentes do litoral do Golfo da Guiné professavam religiões semelhantes à dos nagôs. (CARNEIRO, 1977, p. 18-19).

Concordando com as análises já realizadas por Soares (2009) em sua tese, Carneiro que era jornalista, baseou-se na memória do povo-de-santo e das comunidades que visitava para enaltecer a ascendência dos iorubás. De fato, os iorubás foram os últimos grupos traficados e, no contexto da escravidão, puderam organizar-se melhor política e culturalmente. Para a prática religiosa, buscaram as áreas rurais ou periféricas da cidade e, também, instituíram o culto perpassado por outras culturas, embora não fossem os únicos grupos a construírem estruturas religiosas sólidas.

Ainda segundo a autora é conveniente destacar que devido ao período de colonização e a forte influência que a religião católica exercia em diversas camadas sociais no Brasil, a maioria dos grupos africanos escravizados passaram a incorporar elementos da religião católica na tentativa de disfarçar suas raízes e manter as tradições. Os cultos permitiam que esses escravizados se conectassem novamente com seu grupo, seus ancestrais e seus costumes. Dessa maneira, eles acreditavam que poderiam manter viva a memória de um povo que havia sido arrancada com a escravidão. Os nagôs e jejês passaram, então, a incorporar em seus cultos aos voduns e Orixás alguns símbolos e liturgias católicas.

Logo, o mesmo negro que reconstruiu a África nos candomblés, reconheceu a necessidade de ser, sentir-se e se mostrar brasileiro, como única possibilidade de sobrevivência, e percebeu que para ser brasileiro era absolutamente imperativo ser católico, mesmo que se fosse também de orixá. O sincretismo se funda neste jogo de construção de identidade. O candomblé nasce católico quando o negro precisa ser também brasileiro. (PRANDI, 1996, p. 79-80).

Em que pese as polêmicas e controvérsias sobre o sincretismo religioso, esta foi a ação praticada em muitos momentos para manutenção dos ritos religiosos e cultural que garantiu espaço de negociação e estratégia de resistência em prol da memória coletiva africana. O racismo e preconceito cultural foram ideologias poderosas na desestruturação psico – social de escravizados e, infelizmente, até os dias de hoje. Esses tensionamentos refletem na maneira como os escravistas colonizadores interpretaram a fé dos negros, fazendo

uma associação direta entre as práticas religiosas de matrizes africanas, demonização, ignorância e as classes sociais desprivilegiadas. Diante desse contexto, dois mecanismos foram usados para manter vivas as tradições, segundo Bastide (2001), o sincretismo e a mudança no caráter das práticas, em que, por muitas vezes, o pai ou mãe de santo de passou por curandeiro e, até mesmo, tornou-se, apenas, um curandeiro, o que supriu, muitas vezes, o lugar vazio do médico. Já no sincretismo, as três fés se cruzaram, muitas vezes iniciado para proteger os cultos africanos e ameríndios. Assim, cada Deus passou a ter três nomes “um nome africano como Oxossi, um nome católico como São Sebastião e um nome ameríndio como Urubatão”.

Roger Bastide (2001), ao analisar o candomblé na época em que fez suas pesquisas, relatou que nos candomblés os praticantes eram negros e pertenciam à camada desprestigiada, e socialmente desorganizada. Ora, a questão vai além da descrição da origem social de seus membros, e sim analisar as razões que levaram a formação de grupos religiosos que atenderam as suas necessidades e identidades reavivadas pela memória coletiva.

O candomblé no Brasil assume o significado de resistência cultural, uma vez que, os escravizados realizavam seus cultos para se sentirem ligados às suas raízes africanas das quais foram retirados. Essa expressão religiosa era o instrumento de fuga do mundo que o oprimia e, consoante, o elo que os ligava a África.

Seguindo o raciocínio de Soares (2009) o pós abolição da escravatura condenou os negros a mais uma exclusão. Em meio ao processo de industrialização, chegada de mais imigrantes, a ausência de uma política de estado para inseri-los na nova dinâmica de produção, condenou-os a sua própria sorte. A urbanização impôs mais obstáculos, o cenário da cidade estava sendo alterado, tanto sua presença em “cantos de ganho”, comuns no século XIX e, ainda, presentes no início do século XX, estavam sofrendo com a imposição de uma política de limpeza cultural e étnica ao serem expulsos dos ambientes públicos e, nesse turbilhão de acontecimentos, os terreiros de candomblé se refugiaram nas áreas periféricas de Salvador, ou, onde a urbanização não tinha ainda avançado. Os integrantes nesses terreiros eram vendedores ambulantes, donos de pequenos negócios, ambulantes, domésticos, biscateiros e, também, mulheres negras com pequenas posses cujas origens estavam lá no cenário escravista. Decorrido todos essas décadas, a composição social dos terreiros foi alterada pontualmente. A classe popular majoritariamente afro-mestiça continua a ter lugar, porém novos membros cujos pertencimentos sociais vem contribuindo para manutenção física e religiosa modifica-se, considerando os processos migratórios das tradições de candomblés

da Bahia e uma melhor aceitação em pessoas não necessariamente negras e com formação educacional e prestígio social.

Segundo Prandi (2000), o candomblé deixou de ser uma religião que era orientada pela *nação* de origem do negro e passa agora a ter um caráter de escolha. Vai-se perdendo o caráter étnico da religião e mantendo-se alguns aspectos originários da língua que passam a ser traduzidas não como objeto de comunicação, mas de rituais. O candomblé não é mais tido como religião exclusiva de negros, há um crescente número de adeptos brancos. Isso ocorre porque há um redimensionamento da hierarquia negra, um candomblé contemporâneo, há uma valorização da herança negra, tudo aquilo que era tratado como diferente, que deveria ser esquecido passa a fazer parte dos costumes do povo brasileiro se inserido em diversos pontos da cultura, como é o caso da música baiana de inspiração negra da qual fez-se consumo nacional; ademais, a comida baiana, nada mais que comida votiva dos terreiros, foi para todas as mesas, entre outros. As escolas de samba do carnaval não se cansam de fazer desfilar os orixás na avenida. A televisão, na notícia e na ficção, não consegue deixar de lado referências constantes aos deuses dos terreiros, ao jogo de búzios, aos falsos e autênticos pais e mães-de-santo.

O autor Prandi (2000), buscando uma interpretação para as comunidades formadas a partir do princípio do candomblé, conclui que:

[...] na Bahia e outros lugares é uma reconstituição não apenas da religião africana, mas de muitos outros aspectos culturais da África original. Tomemos o candomblé ketu, que inclusive serve de modelo para os demais. Primeiro, refez-se no plano da religião a comunidade africana perdida na Diáspora, criando-se através do grupo religioso relações de hierarquia, subordinação e lealdade baseadas nos padrões familiares e de parentesco existentes na África, fazendo-se da família-de-santo, a comunidade de culto, uma espécie de miniatura simbólica da família iorubá. (PRANDI, 2000, p.61).

É, sem dúvida, a organização em “Famílias- de- Santo” conforme escreveu o antropólogo Vivaldo Costa Lima que garante que as estruturas da memória coletiva africana permaneçam ativas. Com essa concepção, os terreiros se organizam e estabelecem hierarquias simbólicas e religiosas, tornando-se verdadeiros lastros sociais para negros e negras vítimas do processo avassalador do tráfico e escravidão de pessoas desterradas de suas culturas de origem e familiares. O autor com propriedade analisou as estruturas de parentesco religioso para os candomblés nagôs, sobretudo, porém nos oferece significativas informações sobre os ritos e personalidades religiosas afro.

Sobre seu processo histórico de introdução e fixação como religião no Brasil, o candomblé é compreendido como o resultado da mistura de culturas, que preservou a

memória africana ao mesmo tempo em que criou uma nova memória essencialmente brasileira. Não podemos aqui tratar de todas as culturas, falaremos a seguir de aspectos relevantes na composição do candomblé de nação Ketu.

Prandi (2001) coloca que o candomblé possibilita a interação entre dois mundos diferentes: o Orum (céu dos Orixás) e o Aiê (terra dos humanos), conta o mito que inicialmente esses mundos eram interligados e foram separados, por isso, as festas de candomblé são momentos que permitem que haja novamente a interação desses dois mundos, nelas:

Os humanos faziam oferendas aos orixás, convidando-os à Terra, aos corpos das *iaôs*. Então os orixás vinham e tomavam seus cavalos. E, enquanto os homens tocavam seus tambores, vibrando os batás e agogôs, soando os xequerês e adjás, enquanto os homens cantavam e davam vivas e aplaudiam, convidando todos os humanos iniciados para a roda do *xirê*, os orixás dançavam e dançavam e dançavam. Os orixás podiam de novo conviver com os mortais. Os orixás estavam felizes (PRANDI, 2001, p.527-528).

Ao decidir fazer parte da família-de-santo e ingressar na religião do candomblé, o indivíduo passa por um ritual de iniciação de caráter privado, com determinações de tabus alimentares e restrições para circular em ambientes públicos. Conforme o grau de iniciação, vai estreitando a relação entre iniciado e Orixá, assim os gostos e características vão se afinando e o devoto passa a reproduzir diariamente as características e gostos de sua divindade.

[...] o seguidor do candomblé pode simplesmente tomar os atributos do seu orixá como se fossem os seus próprios e tentar se parecer com ele, ou reconhecer através dos atributos da divindade bases que justificam sua conduta. Os padrões apresentados pelos mitos dos orixás podem assim ser usados como modelo a ser seguido, ou como validação social para um modo de conduta já presente. Um iniciado pode, ao familiarizar-se com seus estereótipos míticos, identificar-se com eles e reforçar certos comportamento, ou simplesmente chamar a atenção dos demais para este ou aquele traço que sela sua identidade mítica. Mudar ou não o comportamento não é importante; o que conta é sentir-se próximo do modelo divino (PRANDI, 1996, p.4).

O processo de iniciação é realizado pelo pai ou mãe de santo, os quais têm a tarefa de guiar e ensinar ao iniciado suas atribuições com seu Orixá, a fim de que esse venha aprender a agradá-lo. Para agradar seu Orixá o devoto deve realizar uma série de atividades que atendam aos anseios do mesmo. O tempo que o devoto dedica a seu Orixá possibilita uma aproximação maior entre eles, com essa dedicação o devoto tenta cada vez mais se aparentar de forma física e psicológica com seu Orixá. Quanto maior for o tempo de iniciação, maior se

tornará o grau de privilégios e autonomia que o iniciado adquirirá do seu Orixá (PRANDI, 2001).

Toda dedicação que o devoto tem demonstra um crescimento espiritual aos demais membros, a relação entre eles vai se tornando cada vez mais íntima e clara a todos, o estreitamento de laços entre ambos faz que as características do devoto e do Orixá tornem mais difíceis de serem separadas, tanto o defeito quanto as qualidades são adquiridos.

[...] devotos acreditam que os homens e mulheres herdaram muito dos atributos de personalidade de seus orixás, de modo que em muitas situações a conduta de alguém pode ser espelhada em passagens míticas que relatam as aventuras dos orixás. Isto evidentemente legítima, aos olhos da comunidade de culto, tanto as realizações como as faltas de cada um. (PRANDI, 1996, p.12)

O candomblé é uma religião que requer dos seus adeptos muita dedicação e disciplina. É necessário, em muitas situações, abdicar de desejos e vontades próprias para atender aos anseios de seu Orixá. O cumprimento de suas obrigações permite uma relação de fidelidade. Essas obrigações, portanto, não são de cunho ético ou moral, que tratam de direitos e deveres entre os homens, a fim de manter uma ordem social. No candomblé, “obrigação” diz respeito às atividades e compromissos que devem ser realizados para manter a relação entre fiel e orixá. (PRANDI, 1996).

Cada Orixá possui características e gostos individuais que os diferenciam uns dos outros. Desse modo, cores, gestos, saudações e obrigações são representadas de acordo a forma específica da personalidade de cada um. Por isso, temos assim na representação de cores, o branco de Oxalá, o verde de Iemanjá, preto de Exu, amarelo de Oxum, e etc. Os dias da semana também são representados para um Orixá: a segunda-feira é destinada a Omolú, terça-feira é de Ogum, a quarta de Xangô, quinta-feira de Oxóssi e sexta-feira de Oxalá.

Os Orixás possuem uma personalidade forte e singular, são eles quem escolhem a pessoa para ser seu filho ou filha de santo, essa escolha é feita em conformidade com comportamentos de interação. "Tal pai, tal filho. Assim, cada orixá tem um tipo mítico que é religiosamente atribuído aos seus descendentes, seus filhos e filhas. Por meio de mitos, a religião fornece padrões de comportamento que modelam, reforçam e legitimam o comportamento dos fiéis". (VERGER 1957, apud, PRANDI,1996, p.4).

Há além de uma ligação de personalidades uma relação dialética entre humanos e Orixás, que se inicia desde a criação e separação dos dois mundos como evidencia Prandi (2001):

No começo não havia separação entre o Orum, o Céu dos orixás, e o Aiê, a Terra dos humanos. Homens e divindades iam e vinham, coabitando e dividindo vidas e aventuras. Conta-se que, quando o Orum fazia limite com o Aiê, um ser humano tocou o Orum com as mãos sujas. O céu imaculado do Orixá fora conspurcado. O branco imaculado de Obatalá se perdera. Oxalá foi reclamar a Olorum. Olorum, Senhor do Céu, Deus Supremo, irado com a sujeira, o desperdício e a displicência dos mortais, soprou enfurecido seu sopro divino e separou para sempre o Céu da Terra. Assim, o Orum separou-se do mundo dos homens e nenhum homem poderia ir ao Orum e retornar de lá com vida. E os orixás também não podiam vir à Terra com seus corpos. Agora havia o mundo dos homens e o dos orixás, separados. Isoladas dos humanos habitantes do Aiê, as divindades entristeceram. Os orixás tinham saudades de suas peripécias entre os humanos e andavam tristes e amuados. Foram queixar-se com Olodumare, que acabou consentindo que os orixás pudessem vez por outra retornar à Terra. Para isso, entretanto, teriam que tomar o corpo material de seus devotos. Foi a condição imposta por Olodumare [...] (PRANDI, 2001, p.524-526).

Orixás e humanos dependem e necessitam manter uma relação para que possam ter um sentido. As devoções e cuidados das pessoas para com seus Orixás são demonstrações dessa relação íntima entre devoto e a divindade, nessa relação há uma reciprocidade onde um alimenta o universo simbólico do outro. Para que se mantenha essa boa relação, os devotos devem respeitar as proibições e exigências de seu Orixá para que fiquem em dias com as obrigações (VERGER, 1981).

Verger (2002), Prandi (2001) e Bastide (2001) fazem uma abordagem da ligação entre humanos e Orixás, da dependência que um tem do outro e ressaltam a necessidade do transe no processo de aproximação, entre devoto e cada divindade focando no comportamento e personalidade de cada um. Entende-se o transe, também, como ferramenta que permite manter viva a memória de um povo e se enfatiza o candomblé como espaço de memória que é preservada pelo grupo, por meio de rituais.

Dessa breve apresentação da história do candomblé na Bahia e seus rituais inferimos que os terreiros são lugares constituídos de significados, que mantêm viva a memória dos ancestrais africanos. Esses aspectos são refletidos na divisão dos ambientes da casa e atividades realizadas nesta e nos princípios educativos como: paciência, respeito, equilíbrio, ética, senioridade, moral.

Historicamente as religiões de matrizes africanas sempre foram alvo de preconceito, o que possibilitou a negação e silenciamento de muitos adeptos dessa religião, o silenciamento de uma determinada classe, nas relações em sociedade e, também, no ambiente escolar. Na perspectiva bourdianasiana (2009) esse silenciamento ocorre porque a escola trabalha com aspectos formais que valoriza a realidade cultural das classes mais favorecidas em detrimento de outras. Ao se inserir no espaço escolar, o aprendizado das classes menos favorecidas é ocultado porque foge ao padrão, os sujeitos dessas classes são submetidos à

negação de seu *habitus* familiar e à apreensão dos conhecimentos de uma elite que segue como norma vigente de uma sociedade.

Essa ideia de "embranquecimento" é fruto do racismo brasileiro que levou o negro a esquecer o seu passado e sua cultura, perder sua memória, para inserir-se e moldar-se em uma nova sociedade, que promovia a sua exclusão e de suas origens.

Reconhecer e admitir que os antigos escravizados africanos trouxeram consigo valores, conhecimentos, tecnologias e práticas que lhes permitiram sobreviver e construir um outro povo é, ainda, um desafio nas escolas, uma vez que, o nosso modelo de educação é embasado nos conceitos cristãos de uma educação que foi imposta e legitimada a esses moldes, desde a educação jesuítica.

A questão da diversidade cultural na educação tem sido alvo de constantes debates e lutas. A tensão das relações étnico-raciais brasileiras é um problema evidente, além de um desafio pedagógico e político. Portanto, discorrer sobre as práticas religiosas de matrizes africanas no espaço escolar remete-nos a um longo debate acerca das políticas públicas. O preconceito e limitações existentes no espaço escolar em relação às religiões de matriz africana começam a ser discutidos a partir de 1980, por conta da visibilidade que o movimento negro adquire no Brasil.

Em 2001, a partir dos compromissos que o governo brasileiro assume na *III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas*, que se impulsiona o desenvolvimento de ações no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo, por meio de programas próprios nos ministérios, ou, diretamente a partir da Presidência da República e, em 2003 após a sanção da Lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos currículos escolares, o que revogou a Lei de diretrizes e Bases - LDB, abrindo novos caminhos para se pensar e discutir as relações raciais e diversidade religiosa no Brasil, objetivando combater a discriminação por meio de políticas públicas, permitindo pensar e discutir o modelo de educação de nosso país promovendo, assim, a diversidade cultural e inserindo grupos excluídos pela sociedade no espaço escola. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 10.639 outros documentos oficiais corroboram para diminuição das diferenças para com os negros existentes na sociedade como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) que institui Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR que assegura à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos seus direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação, e as demais formas de intolerância étnica. Observa-se, assim, que tais documentos apresentam a

necessidade de se conhecer respeitar e compreender as diversas diferenças no ambiente social, político, cultural, escolar, ou, qualquer outro campo da vida pública e privada. Frente aos objetivos propostos nas leis, surgem novos desafios, principalmente, no ambiente escolar. Como promover uma educação que não anule ou restrinja o acesso sem distinção de raça, cor ou religião?

Na atual conjuntura em que vivemos é necessário que a escola articule e promova a inclusão desses alunos levando em consideração seus saberes, sua cultura, identidade, concebendo a educação enquanto direito subjetivo e de livre acesso a todos sem nenhuma distinção, conforme proposto na CRF/88. Botelho (2012) aponta que apesar das mudanças que ocorreram com a sanção de leis e políticas públicas no sistema educacional, o modelo de homogeneização cultural, base de construção da escola moderna, invisibiliza as identidades “não dominantes”, para que haja avanços significativos da educação para as classes excluídas necessita-se ainda de ações sociopolíticas.

[...] novas dinâmicas devem ser abordadas no intuito de substanciar os(as) gestores(as), os(as) professores (as), os(as) alunos (as), as redes de ensino para os conteúdos de História da África e de afrodescendentes sejam de fato estudados dentro e fora das escolas, valorizando essa construção. Espero que os profissionais da educação estejam a cada dia se redescobrendo sobre a temática. Sem sombra de dúvidas o conhecimento é o meio adequado para se alcançar novos patamares educacionais. (BOTELHO, 2016, p. 147)

Deve-se reconhecer o aluno em sua complexidade como sujeito múltiplas identidades e saberes admitindo que os sujeitos são diferentes e que essas diferenças devem ser respeitadas no processo de aprendizagem para que ocorra uma educação integral que compreenda os aspectos propostos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o século XXI: interculturais, socioemocionais e socioafetivos. É necessário, portanto, que se intensifiquem os debates em torno das temáticas não apenas do âmbito escolar, mas também do social.

Essa negação de culturas que diferem do padrão da escola é também trabalhada por Caputo (2012) em sua pesquisa, ao abordar as dificuldades enfrentadas, por membros do terreiro, na escola, frente ao ensino religioso confessional a autora coloca que aceitar práticas de candomblé no ambiente escolar é confrontar aspectos conservadores da escola em termos culturais. Para a autora, isso ocorre porque a escola é um veículo de reprodução de uma visão homogeneia da sociedade e está preparada para moldar e inserir um ensinamento de uma cultura padrão que atende aos anseios de um grupo social dominante. Desse modo, a escola

enquadra seus alunos em uma educação modelo que exclui o negro e o diferente, o que cria a ideia de que a escola é um espaço que atende e acolhe as múltiplas identidades.

Segundo os dados de sua pesquisa, Caputo (2012) relata que muitos membros do candomblé são diariamente submetidos a textos e ritos de uma educação cristã e, por esses motivos, procuram não falar de sua religião ou usar vestimentas típicas para evitar conflito. Para um membro do candomblé assumir suas raízes e crenças em um espaço que tem dificuldades em lidar com a diversidade cultural, aprofundada pelo processo histórico de construção do racismo em nossa sociedade, ainda é um desafio, uma vez que, a escola legítima e reproduz as desigualdades existentes em nossa sociedade para com as religiões de matriz africana promovendo uma cultura de silenciamento.

O preconceito apontado por Caputo (2012) impede que se afirme e reconheça que nos terreiros há uma circulação de práticas educativas. É possível dizer que nele há uma pedagogia que se difere da praticada nos espaços formais de educação e Leite (2006, p. 30) afirma que “[...] um Ilê também é uma escola, onde os iniciados aprendem a conviver na irmandade e solidariedade, aprendendo e vivenciando uma religião que não tem o registro escrito e sim a oralidade e o aprender fazendo”. Partindo desse pressuposto, em que a configuração do candomblé como um espaço de ensino torna-se mais objetivada, pode-se inferir que há uma produção de ensino prático nessa religião que é passado a seus membros e esses aprendizados se relacionam com os da escola, há, porém, a necessidade de ressaltar que os aprendizados do *axé*⁴ muitas vezes são negados no ambiente escolar, pois como aborda Macedo (2010), a escola não é um espaço culturalmente neutro, algumas identidades serão reconhecidas e reforçadas no espaço escolar, enquanto outras serão negadas e refutadas – o que só poderá ser compreendido ante uma leitura cuidadosa das contradições culturais existentes na sociedade mais ampla.

Mesmo havendo uma opinião negativa sobre as religiões de matrizes-africanas e a postura de seus adeptos na escola, como aponta os estudos realizados por Caputo (2012), devemos observar, também, que há uma homologia entre o mundo escolar e o terreiro. A diferença na forma de transmissão de uma gramática linguística e corporal mais do que exacerbar distâncias, nos coloca a possibilidade de pensar nas escolarizações dos corpos por meio das instituições escolares. Para isso, ampliamos o sentido de escola, compreendendo-a como um lócus em que os indivíduos são submetidos às regras de integração a uma

⁴ Segundo Bastide (2001, p. 308) “Axé: este termo corresponde mais ou menos ao que os sociólogos chamam mana e é sempre empregado, não para designar uma força impessoal, mas para certas espécies de encarnação de forças (ervas, alicerces do candomblé etc.)”.

determinada comunidade. Quando entendemos a escola por esse viés percebemos que o fato do Candomblé exigir disciplina, respeito hierárquico, rotina, cumprimento e distribuição de tarefas de acordo com o cargo ocupado pelo adepto, além de outros requisitos, aproximamos-nos da ritualização escolar.

Entendemos, dessa forma, os terreiros como espaços educativos e pedagógicos onde os ensinamentos são passados pela tradição oral, observacional, gradual e prática e permite que os indivíduos se iniciem na religião. O processo de aprendizagem no terreiro não segue uma ordem cronológica, mas, é definido pelo engajamento do membro nas comunidades àqueles que se mostram mais ativos, os quais são vistos como aptos a passarem de cargo no aprendizado. Assim, podemos encontrar nos terreiros, crianças com cargos maiores que adultos. As atividades cotidianas do Candomblé estão endemicamente carregadas de práticas educativas que obedecem a uma organização pedagógica para que sejam realizadas de forma satisfatória, assim, todo o conhecimento no candomblé é passado por intermédio da tradição oral, da vivência de seus adeptos, que aprendem a estabelecer relações respeitadas com o tempo e o espaço, entendendo a serenidade, disciplina e respeito. É necessário que cada membro viva as experiências para que se dê o processo de assimilação do conhecimento, aprende-se fazendo, cozinhando, varrendo, dançando. Percebemos essa organização pedagógica na distribuição de tarefas, pois, em um terreiro, cada atividade é distribuída obedecendo a sua hierarquia⁵.

Podemos dizer que no terreiro, a educação não é, apenas, uma questão cognitiva. No Candomblé a tradição oral não se desloca da produção de mecanismo de transmissão de valores. Aprende-se lá a compreender o silêncio, aguça-se a observação e se aprende, também, técnicas de uso do corpo uma vez que, educa-se, também, o corpo. Braunstein e Pépin (2001) colocam que a educação é marcada pela cultura e educar um corpo significa transmitir os valores dessa cultura. Dessa forma a pedagogização dos terreiros ocorre nos rituais iniciáticos, nas festas, no dia-a-dia, ou seja, é um processo que está sempre em curso. Essa educação do corpo que se constrói nas relações sociais e fazem parte da cultura do terreiro e, é expressa, nessa religião, nos cuidados que cada membro deve ter com o corpo, pois é por meio dele que os Orixás estabelecem relações com a terra. Essa centralidade do

⁵ As atividades de Iaô (Iaô é o primeiro grau, por assim dizer, de um longo caminho de promoções e de cargos, de responsabilidade, de conhecimento e de poder. Esse nome genérico será usado pelo iniciado durante os primeiros anos de vida religiosa. A rigor, nas casas mais tradicionalistas, a iaô só perde esse nome quando faz a 'obrigação de sete anos', isto é, quando renova os seus votos e sua ligação com seu orixá, numa cerimônia que revive a da iniciação (LIMA, 2003, p. 73) não são as mesmas de um Ebomi (corresponde ao status alcançado pelo iaô depois de feita a obrigação de sete anos (LIMA, 2003, p. 80), e isso deve ser respeitado, essa divisão não tira o prestígio e valor da atividade do outro, separa, apenas, o grau de aprendizado de cada um na casa, o qual é uma distribuição hierárquica e permite que seus membros aprendam gradualmente.

corpo como instrumento de aprendizagem é reforçada nas festas, nos gestos, sinais, rituais e formas de se movimentar.

Fazendo um paralelo dessa educação corporal do terreiro com a educação escolar, vemos que a escola, também, faz uso de uma hexis corporal. Esses elementos estão presentes, na postura de alunos e professores, no uso do fardamento, a forma do aluno se movimentar, seu sotaque, o enfileiramento das carteiras demarcam a centralidade dada ao corpo. Segundo Bourdieu (2007), isso ocorre pois:

A relação no mundo é uma relação de presença no mundo, de estar no mundo, no sentido de pertencer ao mundo, de ser possuído por ele, na qual nem o agente nem o objeto são colocados como tais. O grau em que o corpo é investido nessa relação constitui de certo um dos principais determinantes do interesse e da atenção que se acham nela mobilizados, bem como da importância – mensurável por sua duração, sua intensidade etc. – das modificações corporais delas decorrentes. (É isso que esquece a visão intelectualista, diretamente ligada ao fato de que os universos escolásticos tratam o corpo e tudo que a ele se associa, em particular a urgência ligada à satisfação das necessidades e a violência física, efetiva ou potencial, de tal modo que ele acaba sendo de alguma maneira posto fora do jogo.) Aprendemos pelo corpo. A ordem social se inscreve nos corpos por meio dessa confrontação permanente, mais ou menos dramática, mas que sempre confere um lugar importante à afetividade e, mais ainda, às transformações afetivas com o ambiente social. (BOURDIEU, 2007b, p.172).

Assim, havendo uma relação de presença no mundo demarcada pelo corpo que possibilita transformações no ambiente social e transmissão de valores culturais, concebemos, também, o candomblé como um espaço em que se desenvolve relações interacionais de ensino-aprendizagem das visões/leituras de mundo, da ritualística e as múltiplas sociabilidades entre os agentes pesquisados. Mas, os ensinamentos servem não apenas para o terreiro, mas, para a experiência de vida de cada um na sociedade. Ao se inserir nesse espaço e engajar-se no processo de construção de identidade, o indivíduo passa a receber um novo modelo de educação, que permite uma nova interpretação do mundo em que vive. Esta é dada a partir dos sentidos que ele atribui a sua vida, assim o aprendizado do Candomblé é ressignificado por seus membros e expressos em suas condutas no seu meio social.

No intuito de apresentarmos o que está sendo debatido no cenário educacional brasileiro sobre o candomblé e suas práticas educativas, fizemos um levantamento de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) que compreendem a temática em questão. Apesar dos trabalhos analisados não tratarem diretamente da reverberação das práticas do candomblé nas escolas, eles apresentam arcabouços para discussão das suas

práticas educativas, destacando esse espaço como meio de produção de um saber educativo. Esses debates reforçam e contribuem de forma significativa para a nossa pesquisa.

Foram analisados quatro trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Primeiramente, o trabalho de Crusoé; Soares (2016) intitulado "Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola" de autoria de Nilma Margarida de C. Crusoé e Cecília Conceição Moreira Soares, traz resultado de um estudo realizado no Terreiro Ilê Axé Maroketu, localizado na cidade de Salvador, sobre as práticas educativas do terreiro em questão que refletem nas práticas educativas de seus membros que são professores da educação básica.

Crusoé; Soares (2016) entendem que há um processo educacional, que permite uma transmissão de valores morais e éticos aos iniciados na religião. As autoras afirmam que ao iniciar no Candomblé os indivíduos adquirem princípios educativos que ultrapassam os limites dos terreiros e perpassam a vida de seus membros, isso ocorre porque os homens estabelecem relações na sociedade e, as esferas do religioso e do social se misturam por meio de um processo de ressignificação em que os aprendizados desses dois espaços ganham novos significados em sua vida.

Para a realização da pesquisa no terreiro, em questão, as autoras fizeram uso da entrevista semiestruturada com uma professora da educação básica membro do terreiro. No decorrer da análise da entrevista, as autoras pontuam aspectos do Candomblé como: estrutura, funcionamento, hierarquia que constituem como elementos de aprendizado.

Os resultados deste estudo mostraram que, os princípios educativos, aprendidos no Maroketu pela professora, paciência, observação, aprender a ouvir, a cordialidade, o acolhimento e a compreensão podem perpassar as dimensões da ação e das relações interpessoais e reverberarem em sua prática escolar.

O segundo trabalho analisado, intitulado "Dimensões de educar para as relações Étnico-Raciais: Refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas" de autoria de Ana Cristina Juvenal da Cruz é resultante de sua pesquisa de mestrado que tem o intuito de compreender significados de práticas pedagógicas que tem como mote a diversidade e a diferença com enfoque em uma educação para as relações étnico-raciais. O objeto da pesquisa se constituiu por meio de projetos finalistas do Premio Educar para a Igualdade Racial, realizado pelo CEERT.

Cruz (2007) inicia fazendo uma apresentação da conceituação das suas principais categorias de seu trabalho, Raça e Etnia, para abrir a discussão proposta. Nesse sentido, ela apresenta uma breve trajetória do sistema educacional Brasileiro para compreender a gênese

das relações raciais no campo da educação e entender o que significa o processo de educar para distintos grupos étnicos e raciais, assim como os desafios políticos e pedagógicos que estão postos.

A autora aponta, ainda, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, de 2004, como um exemplo do que seria na prática as relações étnico-raciais no campo do Ensino. Pois, segundo ela, esta ação promove conhecimento, reconhece a pluralidade multirracial do País e promove a educação para valorização e construção de identidades positivas.

Segundo a autora, voltando-se ao século XX, é possível inferir que no Brasil foram pensadas políticas educacionais que visam solucionar o problema de um País constituído massivamente por negros e mestiços, buscando a assimilação social, como o trabalho da Frente Negra Brasileira, que advogou pela obtenção da educação formal ao negro, na perspectiva de que se educando, a população negra se integraria socialmente. Em meados do século XX, mais especificamente entre as décadas de 40 e 50, é destacado o trabalho realizado pelo Teatro Experimental do Negro - TEN, tendo realizado um trabalho político e pedagógico, apoiando-se em elementos herdados, de matriz africana, buscando resgatar e valorizar tais elementos. Já nos anos 70, é identificado o aumento em pesquisas sobre educação e raça, desenhando diagnósticos que explicassem a presença ou ausência da população negra na escola. Após os resultados de tais pesquisas, na década de 80, são notáveis as ações do movimento negro no sentido de buscar políticas públicas que combatessem os efeitos do racismo notados no espaço escolar.

Uma das barreiras enfrentadas foi o pensamento social brasileiro, o qual limitava o olhar sobre a questão social sob a perspectiva econômica que deveriam ser somada a questão socioeconômica. Porém, os avanços na década de 90 se materializam na efetivação de políticas públicas governamentais, institucionalizando os debates que se realizavam a cerca da diversidade étnica, além, também, de tratar as questões de gênero e meio ambiente, que passaram a estar inseridas nos currículos como temas transversais.

Sob esse viés, parte dos paradigmas colocados a mesa há algumas décadas ainda se fazem atuais, guardando as devidas proporções e percebendo os novos contornos que nos dias de hoje o debate nos apresenta.

Cruz (2007) pontua, ainda, que o século XXI traz intrínseco a si as discussões a cerca da diferença e da diversidade, o que reforça, fortemente, o paradigma do reconhecimento através da institucionalização de tais pautas. Porém, as vacilações ainda existentes quanto a questão racial na educação, que levantam muitas dúvidas, reificam a

compreensão da importância ímpar de estruturar o recorte racial nas análises de conjuntura e trajetória histórica da escola brasileira.

A autora apresenta dados que apontam o significativo aumento na participação dos professores negros na premiação, cerca de 52% de 2002 a 2006, enquanto o número de professores brancos caiu em cerca de 45% no mesmo período. Esses dados significam na prática o crescimento de uma concepção de ensino direcionada as questões da diversidade e das insurgentes possibilidades de uma educação que compreenda as questões étnico-raciais.

Cruz (2007), em seu texto, reúne e discute alguns projetos finalistas do Prêmio, que foram submetidos a uma análise contemporânea das relações raciais, buscando identificar propostas que objetivassem promover a educação para as relações étnico-raciais.

A autora expõe que as experiências do Prêmio Educar para a Igualdade Racial fazem emergir problemáticas importantes para o campo das relações raciais e educação. Um dos destaques das experiências é a orientação de construir práticas pedagógicas que tenham a diversidade étnico-racial como matriz norteadora e isto se torna fundamental considerando, decerto, o limite das análises em educação que desconsideram a dimensão racial.

A proposta do Prêmio dirigida a educar para a igualdade racial apresenta algumas questões importantes. Adotar a igualdade como ponto de chegada pode desconsiderar e negar as diferenças. O Brasil se constitui como um País racializado e, por sua vez, fundamenta-se atravessado pela problemática racial; portanto pensá-lo sem dimensionar a raça causa um limite.

Diante disso, desafios emergem destas questões e é preciso uma nova postura política e teórica de enfrentamento do racismo, não basta, apenas, reconhecer sua existência, mas, compreender sua complexidade como estruturante das relações sociais. Requer maior diálogo entre os movimentos sociais negros e a produção teórica do campo.

Para Cruz (2007), reconhecer as diferenças e utilizá-las como ponto de partida é fundamental para uma educação que contemple as relações étnico-raciais. Ainda que seja fundamental, a postura de apenas celebrar as diferenças recai no escopo da tolerância a diversidade, o que cria a ilusão de que os conflitos estão resolvidos. O tema das relações raciais é, em si mesmo, cotidianamente, intenso conflito, há pouco consenso. A presença do racismo e das arraigadas crenças ideológicas que o fundamentam refazem a todo tempo os conflitos sociais inclusive na escola. Entretanto, muito tem sido feito, as experiências do Prêmio revelam a possibilidade de criar uma nova reeducação das relações étnico-raciais, que potencialize as diferenças em sua forma plena.

As discussões apresentadas pela autora e pelos trabalhos selecionados evidenciam, em seus limites e, também, em seus avanços, a importância de elaboração e difusão de políticas públicas ligadas a práticas educativas que reconheçam historicamente a existência de uma diversidade racial, que, em certa medida, está ligada às questões econômicas e aos problemas sociais do Brasil, tendo, portanto, influência direta no ambiente escolar e na educação como um todo. Porém, reconhecer não é o suficiente, tais políticas devem caminhar no sentido de erradicar as diferenças existentes, encarando de forma honesta e radical a origem dos problemas, que se dão, majoritariamente, no campo econômico, afinal, a predeterminação social que cria problemas sociais ligados a questão étnico-racial tem origem na gênese da classe trabalhadora brasileira. Apesar das divergências teóricas quanto ao que deveria ser o centro do debate, a importância das políticas públicas para a população negra é inegável e deve ser seriamente avaliada, para realizar os devidos reparos, mas, deve, também, ser incansavelmente defendida, para evitar retrocessos, pois, os marcadores sociais não foram superados e os desafios ainda estão postos.

O terceiro trabalho analisado foi apresentado na 36ª reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED intitulado “A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas” de autoria de Quintana. Nesse trabalho o autor tem o objetivo de trazer uma discussão sobre a relação terreiro/escola. Quintana aponta que a proposta de debater essas questões surgiu ao longo de sua carreira docente, uma vez que, em suas experiências acadêmicas ele vivenciou uma visão muito folclórica do Axé por parte de alunos e professores.

Quintana (2013) relata que após o advento da Lei nº 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira abordar essas questões contribui para a compreensão, por parte dos educadores, das religiões de matrizes africanas. Para a realização da pesquisa que tem por objetivo compreender a relação terreiro/escola, o autor levantou os seguintes questionamentos: Como os praticantes do candomblé compatibilizaram ou não seu processo de escolarização com suas “obrigações religiosas”? Como os pais avaliam o tratamento da escola com relação a sua religião; como os pais veem as responsabilidades da escola e da religião no processo de educação dos filhos? Quais as expectativas dos pais com relação à escolarização dos filhos? Quais as expectativas dos pais em relação à inserção religiosa dos filhos? Como se estabelece a relação entre a escola e a religião de candomblé?

Nas entrevistas que realizou em terreiros do Rio de Janeiro, Quintana (2013) conseguiu realizar uma discussão com base em teóricos da Sociologia da Educação e do

campo das Religiões de Matrizes Africanas, sobre a função da escola e dos terreiros, destacando as categorias, identitária e instrumental. Segundo o autor, tais categorias, permitiram entender a importância da educação nesses dois espaços para as famílias de candomblé. Na concepção identitária a escola atua para favorecer a integração dos indivíduos em uma sociedade nacional, local, étnica, impondo a aprendizagem de conhecimentos e de valores. Nela, está presente expectativas de pais que desejam que o(a)s filho(a)s aprendam na escola comportamentos que o(a) s integre à sociedade em que vivem, aos grupos sociais aos quais pertencem.

Como resultados de suas entrevistas Quintana (2013) coloca que alguns dos informantes reconhecem que a escola é importante do ponto de vista instrumental, pois permite que o indivíduo se insira no mercado de trabalho por meio da certificação que adquiriu. Para eles, a escola é uma instituição que realiza a assimilação e transmissão de conhecimentos básicos de português, matemática e etc., Já o candomblé é um espaço social que faz parte do processo de criação de identidade do indivíduo, pois há um desenvolvimento de atividades e circulação de valores.

Quintana (2013) conclui com a análise de suas entrevistas que a escola é vista pelos membros do terreiro como prioridade, como um meio de conseguir uma ascensão social, mas os terreiros são espaços que possibilitam a circulação e transmissão de valores que criam uma identidade em seus membros de pertencimento a um grupo.

O quatro trabalho analisado de autoria de Santos (2005) intitulado “A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância” apresentado na 28ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED traz uma discussão significativa sobre a intolerância do saber das religiões de matrizes africanas no ambiente escolar. Para iniciar a discussão, o autor parte de três pressupostos, no primeiro ele salienta que a escola é um lugar para formar identidades e, também, um espaço de enfrentamento de preconceitos e intolerâncias. O segundo é o de que a sociedade brasileira é intolerante e preconceituosa com os adeptos das religiões de matrizes africanas. O terceiro pressuposto é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matriz africana pelas políticas educacionais e contribuem com a indiferença de educadores, esses problemas fazem com que alguns adeptos juvenis da religião sintam medo de dizer o nome da religião a que pertencem.

Santos (2005) reitera, ainda, que, na escola, as questões relativas a essa temática são descartadas frente a um ensino de tradição judaico-cristã. Os terreiros são vistos, ainda,

pelos educadores e alunos como espaços de macumba e entidades diabólicas. As práticas de discriminação para com os membros do candomblé em sala de aula são tidas, ainda, como “normais”. Santos (2005), em sua pesquisa, relata-nos, também, que ao questionar educadores sobre práticas de discriminação a alunos que são adeptos da religião, obtinha do educador o relato de que havia no ambiente escolar apelidos, tais como: “macumbeiro/a”, “preto/a feiticeiro/a”, “mandingueiro/a” ou, simplesmente, diziam que fulano/a era espírita, mas que isso era visto como brincadeira e, portanto, não eram tomadas medidas [...] alunos/as pertencentes às religiões de matriz africana continuam sendo vítimas de preconceito racial e religioso, sem que nenhuma atitude pedagógica seja tomada para impedir tal excrecência. O preconceito, a discriminação e a intolerância são tratados como se não fossem problemas éticos a serem enfrentados pelos rituais pedagógicos da escola. Eles são considerados como “brincadeiras de crianças”, “algo normal”. (SANTOS, 2005, p.4).

Santos (2005) pontua que a postura de educadores em achar tais práticas preconceituosas como algo normal contribui para uma baixa autoestima de alunos negros e adeptos do candomblé, e essa falta de atitude pedagógica possibilita uma maior amplitude dos problemas de gênero, raça e sexo interferindo no ambiente escolar.

Para o autor, deve-se investir em políticas que permitam a conscientização no ambiente escolar de que as religiões de matrizes africanas têm um forte legado em nosso País, enfatizando que há um número extenso de expressões religiosas com raízes africanas que mesmo tendo enfrentados diversos fatores de proibição da sua inserção na sociedade brasileira, os terreiros de candomblés das nações Ketu, Jeje, Angola e Efã, o Omolocô, o Terecô e algumas vertentes da Umbanda, conseguiram se tornar uma base significativa das religiões de matriz africana no Brasil. Deve-se ter uma melhor compreensão dessas religiões, no intuito de perceber que há em seus fundamentos religiosos códigos socioculturais que constituem identidades afro. Santos (2005) acredita que explorando melhor os fundamentos dessas religiões deixando de lado o preconceito ainda existente, haverá de forma significativa um número maior de afirmação de identidades.

Ao realizar esse levantamento tivemos a pretensão de apresentar pesquisas em torno de temáticas que envolvem educação no candomblé e a relação terreiro/escola. Esses trabalhos reforçam a ideia do terreiro como espaço educativo, de produção de conhecimento, que difere da educação formal, mas, que permite uma produção e circulação de conhecimento e valores a seus agentes.

Nessa direção, percebemos que os saberes que são adquiridos nos terreiros por seus fieis têm um valor significativo para sua vida dentre e fora desses espaços. As práticas e

conhecimentos do candomblé podem produzir resultados nas ações de seus membros no ambiente escolar, uma vez que, são sentidos que orientam sua vida prática tanto no ambiente religioso quanto no mundo em que vive. Como dito anteriormente, o terreiro e o mundo social são espaços que constituem a vida de indivíduos e por entendermos que "o mundo da vida constitui a esfera de todas as experiências, orientações e ações cotidianas, mediante as quais os indivíduos buscam realizar seus interesses e seus negócios a partir da manipulação de objetos, da interação com as pessoas, da elaboração de planos e da efetivação destes" (SCHULTZ, 2012, p.25) e nos permite estabelecer uma relação entre esses dois mundos. Acreditamos que o conhecimento escolar envolve conhecimentos e valores dentro e fora desse ambiente. Entendemos que o processo de ensino acontece não somente sobre a perspectiva de uma dimensão pedagógica, mas também, a política e social que leva em consideração aspectos de sua subjetividade que contém elementos significativos que permitem que esses indivíduos se orientem em sua vida prática e construam sentidos.

2. SISTEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO: PRODUÇÃO, ESTRUTURAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa, a qual possibilitou explorar o nosso objeto de estudo. Caracterizamos, também, o terreno campo de estudo, os participantes da pesquisa e apresentamos os procedimentos, e instrumentos usados para apreensão dos sentidos construídos pelos entrevistados sobre a reverberação das práticas educativas do Candomblé no espaço educativo formal de ensino. Apresentamos, também, os princípios e procedimentos que foram adotados na análise das entrevistas dos participantes desse estudo articulando com a metodologia fenomenológica-social de Alfred Schultz.

No intuito de analisarmos as experiências educativas no candomblé e suas repercussões no espaço educativo escolar, amparamos nossa pesquisa nos pressupostos teóricos metodológicos da fenomenologia sociológica de Alfred Schultz. Como princípio metodológico, adotamos os conceitos de: "experiência", "motivação" e "realidade". O uso desses pressupostos, amparados na investigação qualitativa, permitirá responder o questionamento dessa investigação: Que condutas educativas do candomblé reverberam na prática escolar? Dessa maneira, compreender como as "experiências" educativas do candomblé refletem no espaço educativo escolar constitui-se como um dos objetivos desse trabalho.

Segundo Amado (2013), sob a perspectiva da investigação, o objetivo da fenomenologia social é determinar o que significam as experiências vividas pelo indivíduo e pelos seus semelhantes por meio de descrições feitas por ele mesmo, mas, ressalta que para isso o pesquisador deve agir obedecendo a um método que permita um retorno a experiência passada, por meio das descrições dos sujeitos, isso nos serve de base para realizar uma análise estrutural reflexiva que retrate a essência da experiência. Para isso, "[...] a pesquisa deve buscar responder quais foram os motivos, as razões, a intencionalidade, que estiveram na base da ação total de tal ou tal pessoa [...]" (AMADO, 2013, p. 82). Cada indivíduo apreende o fenômeno de forma singular, portanto, a compreensão do fenômeno depende das experiências dos sujeitos que são vivenciadas no contexto de suas relações sociais. Desse modo, apropriamo-nos da fenomenologia de Schultz (2012) por se tratar de um estudo sociológico que analisa os fenômenos do ser no contexto suas interações sociais.

O objetivo da fenomenologia social é descrever a estrutura total da experiência vivida e os significados que essa experiência possui para os sujeitos que a vivenciam. Podemos descrever as unidades de significados dos sujeitos acessando o próprio fluxo da consciência, como um reino que existe em si, em sua natureza singular. Podemos experienciá-la e descrever sua estrutura interna.

O uso dos pressupostos metodológicos de Schultz (2012), nesta pesquisa, estimula-nos a compreender os sentidos da experiência no candomblé e suas repercussões no espaço educativo escolar, pois, ao investigar a consciência do outro/professor da educação básica que pertence à religião de matriz africana. Partimos do pressuposto de que os sentidos atribuídos por esses professores estão associados a contextos próprios da vivência e da interação entre esses sujeitos. O que nos interessa nessa investigação é o campo de significação e a possibilidade de compreender, via sentido, quais e de que forma as experiências educativas, vivenciadas em um campo empírico direciona a conduta dos fieis e se desdobram na educação formal.

Schultz (2012) fundamenta seus estudos nos pressupostos fenomenológicos de Husserl, apropriando-se do conceito de consciência. Para Husserl “a consciência é sempre consciência de algo”, portanto, é intencional. Considerando alguns aspectos da fenomenologia transcendental proposta por Husserl, Schultz (2012) desenvolve seus estudos em uma perspectiva social, utilizando-se do conceito sociológicos de "ação social" de Max Weber. Segundo Weber, a ação subjetiva é uma conduta humana e quando o homem atribui a ela um significado, e uma direção, torna-se significativa. Essa conduta intencional, quando dirigida à conduta de outros seres, torna-se social. A fenomenologia Schultiziana é um trabalho minucioso de análise, seleção e superação de conceitos Husserlianos e Weberianos, uma fenomenologia amparada em pressupostos de teóricos com análises e conceitos fundamentais que proporcionaram um estudo crítico e surgimento de uma fenomenologia social autossuficiente.

Partindo da afirmação de Schultz (2012), na qual a consciência está associada às experiências do indivíduo e que essas experiências são processos conscientes, uma vez que, a consciência é sempre intencional e voltada para alguma coisa, podemos extrair as unidades de sentidos que os sujeitos atribuem ao mundo a partir das suas experiências de vida.

A consciência é sempre consciência de alguma coisa. As formas de consciência são vinculadas ao conteúdo de experiências. A experiência é a atenção 'voltada' para os objetos, sejam estes reais ou imaginários, materiais ou ideais; e todos esses objetos são 'intencionados'. Esse é um 'processo imanente a toda experiência'; o objeto é construído por um processo de apercepção mediante a síntese de diferentes

'perspectivas' a partir das quais o objeto é realmente visto ou lembrado de modo tipificado". (SCHULTZ, 2012, p.16)

Essas experiências, portanto, tornam-se significativas, somente quando aquilo que foi experienciado pelo indivíduo é significativo para ele, pois o significado é dado por meio de um olhar reflexivo. É necessário que esse se coloque fora do fluxo da vida, voltando sua atenção para o conteúdo da experiência, que está na sua consciência, que são findadas e, por conseguinte, são significativas.

Para alcançarmos esse objetivo em nossa pesquisa, fizemos o uso da entrevista, pois nesse momento o indivíduo é capaz de se colocar fora do fluxo da sua consciência, perceber que viveu situações diferentes e extrair da sua consciência aquilo que é significativo para ele, o que não é possível distinguir quando está imerso no próprio fluxo desta, mas ele só consegue chegar a esse nível por meio de um processo de rememoração que coloca a experiência fora do fluxo modificando-a e tornando-a memória. É a partir da relação do homem com o mundo exterior e por meio de uma redução fenomenológica, a qual consiste em fazer uma suspensão da crença e dos valores os quais são adquiridos na vida social) e, sobretudo, que podemos extrair as unidades de sentido que o homem atribui às experiências que mantém no mundo.

Schultz (2012) centra as relações e experiências do homem em um espaço denominado "mundo da vida" e, conforme o autor, o homem nasce em um mundo social, histórico, temporal, pré-estruturado, concreto e intersubjetivo. Um mundo que já foi experimentado por outros homens e, portanto, as interpretações dele se dão por meio das experiências prévias desses outros que já viveram nele e de nós mesmos. Nesse mundo, o homem precisa se relacionar, por meio da experiência, que por sua vez, se dá por meio de [...] uma estreita rede de relações sociais, de sistemas de signos e símbolos, com sua estrutura particular de significados, de formas institucionalizadas de organização social [...] (SCHULTZ, 2012, p. 92).

O homem abordado por Schultz (2012) possui uma atitude natural diante da vida, possui uma série de conhecimentos de senso comum que faz que ele interprete e dê sentido a sua vida e de seus semelhantes e aja no mundo da vida. O homem ao agir no mundo exterior, de forma consciente, é motivado. As relações estabelecidas por ele com o mundo e seus semelhantes são dadas por meio de uma ação que é consciente. Entendemos por ação consciente aquela que é projetada em nossa mente antes que a realizemos. No processo de vivência no mundo, o homem passa a experimentar situações diversas e, desse modo, cada

experiência é individual e ao mesmo tempo vivida coletivamente e intersubjetiva, pois no modo subjetivo não há como dois seres experimentarem situações semelhantes, uma vez que, cada ser está motivado por um objetivo e propósito diferente. Sabemos que as ações em Schultz (2012) são comportamentos motivados que visam a uma intenção de realização. Partindo dessa afirmação é que podemos entender quais os motivos que levaram nossos informantes a escolherem o candomblé como religião e o Maroketu como casa.

Com base nesses apontamentos, podemos considerar que os sentidos atribuídos pelos professores membros do candomblé podem ser compreendidos na perspectiva da fenomenologia sociológica de Schultz (2012), uma vez que, o candomblé se constitui, como uma organização social, um espaço cujos ensinamentos que são passados pela tradição oral e permitem que os indivíduos se iniciem na religião. Além de transmitir ensinamentos e valores religiosos, no terreiro se transmite, também, valores morais e éticos aos indivíduos, possibilitando, assim, uma relação desses com o grupo e com a sociedade. O que se aprende no candomblé ultrapassa os limites do terreiro e se manifesta na vida social de seus adeptos, não há como separar princípios e heranças culturais, da vida do homem em diferentes espaços sociais. Schultz (2012) afirma que os aprendizados constituem uma rede de relações sociais que foram naturalizadas ao longo do tempo e fazem parte da herança cultural do indivíduo, uma vez que, esses ensinamentos são transmitidos às crianças ao nascerem e permitem que se reconheçam como pertencente a determinado grupo.

Ao reconhecer-se no “mundo cotidiano” o indivíduo passa por meio de ações e interações a ressignificar e interpretar esse mundo “a realidade é como algo criado pelo homem a partir de suas experiências intersubjetivas” (SCHULTZ, 2012, p.59).

Nesse sentido, a realidade é algo construído e ressignificado pelo sujeito por meio de um movimento de experiências. Ao iniciar no candomblé o indivíduo adquire novos ensinamentos que constituem o universo místico dessa religião e estabelece relações do que se aprende no terreiro ressignificando esse aprendizado para sua vida em sociedade. O processo de experiências, conforme a fenomenologia Schultziana, é dado por meio de um fluxo de movimento e faz que o indivíduo passe a atribuir sentidos e significados a cada ensinamento apreendido e a cada experiência vivida no “mundo cotidiano”. “[...] Em um dado momento a experiência se ascende, e logo em seguida desvanece. Enquanto novas experiências surgem a partir do que era antigo, e então dá lugar a algo ainda mais novo” (SCHULTZ, 2012, p.74).

Evidencia-se na composição do candomblé outro conceito trabalhado por Schultz (2012), o de pertencimento a um grupo, de compartilhamento de interesse em comum, é o que

chamamos de mundo social. O indivíduo nesse grupo encontra sua identidade, o conhecimento que circula é algo valioso, coerente, claro e suficiente, faz parte da tradição do grupo, é como uma receita que contém os ensinamentos de como agir para se alcançar o objetivo, são ensinamentos que não precisam ser questionados devem apenas ser seguidos. O conhecimento que circula no grupo tem um objetivo importante e significativo para seus membros, esses fatores são motivadores para o indivíduo se inserir e encontrar-se no grupo.

Há em todo lugar objetos que são culturais e são usados como ferramentas para acessar o mundo exterior. Schultz (2012) ressalta que esses objetos podem ser símbolos de adoração ou marcas de eventos da vida do indivíduo como a iniciação. Encontramos essas duas ferramentas presentes nos terreiros de Candomblé, sabemos que o culto aos Orixás envolve uma série de símbolos que servem para compor o universo mágico da religião. O processo iniciático, também, fator decorrente da religião é o meio de inserir o indivíduo na religião e na comunidade além de fazer parte da organização do terreiro, essas ferramentas se constituem como costumes, uma herança social do grupo pertencente que é transmitida a cada indivíduo de forma gradual. O pertencimento ao grupo permite que:

[...] os membros se sintam 'em casa', isto é, encontram seu caminho sem dificuldade, guiados por um conjunto de hábitos mais ou menos institucionalizados, costumes, normas, etc., que o ajudam a interagir com os semelhantes que pertencem a mesma situação. O sistema de tipificações e relevâncias compartilhado com os outros membros do grupo define os papéis sociais e o *status* de cada um. [...] (SCHULTZ, 2012, p.95).

Em Schultz (2012) podemos clarificar os motivos que impulsionaram os nossos informantes a fazerem parte do candomblé, a sua opção pela escolha do Maroketu como um grupo de compartilhamento de hábitos e valores. Nas entrevistas com os nossos informantes guiados por um viés fenomenológico e sociológico temos, também, o intuito de extrair as experiências significativas de cada um, o sistema de tipificações e relevâncias presentes nos costumes, hierarquia e crenças do candomblé. Na entrevista tentamos proporcionar aos nossos informantes acessarem a consciência e extraíram aquilo que era significativo, processo que não é possível realizar durante o curso diário de suas experiências no Candomblé, os sujeitos em seus grupos e nas relações que mantém com eles não fazem esse exercício de pensar sobre a vida que eles vivem o Candomblé.

Para a pesquisa, trabalharemos também, com o conceito de prática educativa enquanto "uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautadas no diálogo entre saberes que são compartilhados pelos sujeitos na e pela interação social". (CRUSOÉ, 2014, p. 38). Essa ação dotada de sentido como coloca Weber (2001) é orientada e

direcionada pelo comportamento do outro, os saberes são compartilhados pelos sujeitos na e pela interação social e são demarcados pelo espaço e tempo que situam os sujeitos, o que permite uma criação de vínculos de sentidos. Weber (2001) coloca, também, que essa ação é social, racional e carrega um elemento valorativo, pois, ao realizar suas ações os indivíduos se comportam de acordo com suas crenças e convicções. Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que os sentidos atribuídos pelos professores membros do Candomblé são definidos por meio da interação com o outro. Entendemos que sentido "não é a soma dos sentidos individuais de cada sujeito, mas são as relações simbolizadas e afetivas entre humanos, entre pares diferentes da vida social." (CRUSOÉ, 2014, p.40). Dessa forma, todos os agentes da prática educativa são redes de relações e acúmulos de sociabilidade, essas relações conforme aborda Elias (1998) possuem uma circularidade, que são o conjunto de emoções, afetividades e de sua vivência em determinados campos sociais, nesse processo.

Elias (1994) coloca que não existe separação entre o sujeito e a sociedade, pois há uma relação de interdependência entre os indivíduos, todas as nossas ações estão ligadas por uma rede de interação que constrói coletivamente questões como valores e princípios que são compartilhadas em nosso meio social. Por essa ótica, podemos dizer que os elementos da prática educativa do Candomblé são compartilhados e se reverberam no ambiente escolar, pois, acreditarmos que há uma mobilidade entre esses dois espaços: escola e terreiro, que se entrecruzam na vivência de seus sujeitos como uma rede de conhecimentos que dialogam. Assim, os valores e crenças que se aprendem no terreiro como: paciência, equilíbrio, respeito e etc., resvalam-se no ambiente escolar nas ações e interações desses sujeitos com os alunos, gestores e agentes escolares. Entendemos, também, que o conhecimento aprendido no cotidiano dos terreiros, que se difere do conhecimento científico escolar, permite que os sujeitos orientem sua vida e ações criando sentidos que possibilitem relacionar valores adquiridos no processo educativo do terreiro com suas práticas no ambiente escolar.

2.1 Campo empírico

2.1.1 O terreiro e os sujeitos

Tomamos como campo empírico para a realização desta pesquisa o Terreiro Ilé Axé Maroketu por ser o campo da pesquisa que já estava em andamento e que deu origem a presente pesquisa. Trata-se de uma comunidade que possui uma grande quantidade de

membros com nível superior, sendo alguns desses professores. Assim, achamos o Maroketu um espaço privilegiado porque são informantes que conhecem o espaço formal de educação e sua dinâmica de funcionamento. Para a realização das entrevistas de nossa pesquisa três membros que trabalham na área da educação aceitaram participar por meio de adesão voluntária.

Iniciamos nossa pesquisa visitando o Ilê Axé Maroketu (que significa: “casa onde Ogum pisou”), localizado no bairro Cosme de Farias, Salvado-Bahia. O Ilê Axé Maroketu de nação Ketu-jeje foi fundado em 1943, por Cecília Moreira de Brito - a Ialorixá Cecília do Bonocô. Mãe Cecília manteve relações com diversos terreiros em Salvador, o que fez que tornasse uma figurada conhecida e respeitada pelas demais casas de candomblé. (SOARES, 2009)

O Ilê Axé Maroketu foi reconhecido como patrimônio cultural Afro-brasileiro pela portaria nº38 de 27 de setembro de 2005, publicado no Diário Oficial da União – Seção I, no dia 29 de setembro de 2005, visando o disposto nos Artigos 215 e 216 da Constituição Federal. Na Lei nº 7.668 de 22 de agosto de 1988, Artigos 1º e no Estatuto da Fundação Cultural Palmares, Artigo 12º (SOARES, 2009).

Após o falecimento de Mãe ‘Cecília do Bonocô’, as funções e direção do Terreiro sofreram alterações, a direção e funcionamento dos ritos e liturgias da casa passaram a ser desenvolvidas pelo Babalorixá Manoel Cerqueira de Amorim (Pai Nezinho do Portão-Muritiba), e as filhas biológicas de Mãe Cecília: Jocelina Santos- Mãe Jocelina de Oxalá e Archanja Brito - Mãe Pastôra de Iemanjá Ogunté, assumiram a direção Maroketu. Com o falecimento de Mãe Jocelina as atividades do terreiro passam a ser conduzidas por Mãe Pastôra. Hoje, o Maroketu as atividades desenvolvidas no terreiro são regidas pela Yalorixá Cecília do Maroketu, filha de Mãe Pastôra (SOARES, 2009).

No Ilê Axé Maroketu há uma série de normas que fazem parte do bom andamento das atividades e convivência entre os membros no terreiro. Extraímos dois deles para análise em nossa pesquisa, uma vez que, nas entrevistas esses se mostraram presentes na fala dos entrevistados. São eles: o respeito e a paciência aliados à sabedoria. Sobre o respeito às normas implicam: 1) "Ao estar no Maroketu e com minhas insígnias que me representam, deixo de ser Cecília ou professora Cecília para ser a Ialorixá. O **respeito** será recíproco, basta atentar-se para as orientações e suas precisões". 2) Lembrem-se **sejam mansos**, mas não menos inteligentes. Segundo nossos informantes esses dois princípios foram adquiridos a partir do momento em que se iniciaram no Maroketu, eles fazem parte do seu processo de aprendizagem na casa e se reproduzem em suas práticas educativas. Para eles, esses dois

mundos (religioso e o social) estão interligados, pois, o candomblé ensina para o crescimento e aperfeiçoamento espiritual, mas, também, é aprendido para sua vida social da mesma forma que as regras e princípios da sociedade refletem no terreiro.

2.1.2. Construção da interação com os sujeitos da pesquisa

Nas entrevistas buscamos assumir a postura do estrangeiro descrito em Schultz (2012), um recém-chegado, aquele que questiona quase tudo do grupo que se aproxima, por entender que a história desse grupo é peculiar e acessível a ele. No primeiro momento o estrangeiro assume a postura de um observador desinteressado, mas o novo padrão cultural do grupo que se aproxima se torna um meio que deve ser dominado por meio de suas ações, nesse novo grupo o estrangeiro não se torna parte da história como no grupo que ele originalmente pertence.

No novo grupo, do qual se aproxima o pesquisador, o padrão cultural deve ser um campo de problematização, sendo questionado e investigado, um campo que é difícil de lidar que não é evidente. O padrão cultural desse grupo torna-se um meio e ao se aproximar desse novo grupo há um estranhamento, por parte do estrangeiro, a ideia inicial que tinha do grupo. "A descoberta de que as coisas em seu novo meio parecem diferentes daquilo que ele esperava que fosse é frequentemente o primeiro choque na confiança que o estrangeiro possui em relação a validade de seu pensamento habitual. (SCHULTZ, 2012, p. 102)."

Para o estrangeiro, o padrão estabelecido por esse grupo não garante um sucesso objetivo, devendo então ser verificada a sua veracidade. Para isso é preciso que ele indague tudo desse novo padrão do grupo que se aproxima. Essa postura não pode ser tomada pelos membros do grupo, uma vez que, eles fazem parte do esquema deste e carregam consigo valores e crenças, um comportamento típico do grupo, suas ações são direcionadas acreditando sempre que os ensinamentos e valores aprendidos servem de forma objetiva para sua vida e não necessitam ser testados.

O estrangeiro em um grupo deve dispor de sua objetividade examinando com cautela e precisão o que é tido como autoexplicativo para o grupo. Buscamos também realizar uma conversa face-a-face com os membros do grupo que estamos pesquisando, uma vez que, nesse tipo de conversa temos a oportunidade de olhar para o entrevistado perceber seus gestos, tom de voz, me tornando mais consciente do que ele está tentando me informar. (SCHULTZ, 2012).

Assim, ao realizarmos esse tipo de conversa com pessoas de um universo religioso diferente do meu, ficou aparente uma relação de poder invertida, uma vez que, eu estava imersa em um ambiente do qual eu não pertencia, um campo novo, do qual eu não havia experimentando e não possuía nenhuma familiaridade, enquanto que os membros do candomblé, entrevistados da pesquisa, vivenciam essa religião diariamente. À medida que conduzíamos cada conversa, sentíamos tímidas e cautelosas em abordar um tema ou levantar questionamentos, essas preocupações acarretaram alguns momentos das entrevistas certo desconforto em mim, pois, sentíamos que estávamos em uma posição de conhecimento “inferior” à dos entrevistados, que vivenciam o candomblé.

Iniciamos a pesquisa de campo visitando o Ilê Axé Maroketu em Salvador -BA, para conhecermos melhor a dinâmica do terreiro e fazermos um levantamento dos sujeitos que interessavam a nossa pesquisa.

Em segundo momento, após conversarmos com os membros do terreiro identificamos os professores que se enquadravam na proposta de nossa pesquisa por serem profissionais que estavam atuando da educação básica. A escolha desses informantes/colaboradores se deve ao fato de preencher as condições necessárias e suficientes para a apreensão de quais elementos da prática educativa no candomblé atravessam as fronteiras do terreiro e reverberam na prática educativa escolar. Com objetivo de levantar questões referentes à repercussão das práticas educativas do candomblé no espaço de educação formal. Assim, para darmos continuidade ao nosso propósito de termos esses professores como colaboradores do nosso estudo, procuramos nos aproximar de cada um para apresentar a proposta da nossa pesquisa, argumentado que o objetivo de nossa pesquisa seria analisar a prática educativa do candomblé e suas reverberações na sala de aula, tomando como referência sentidos atribuídos pelos sujeitos/professores nas entrevistas.

No processo de convencimento, procuramos esclarecer as dúvidas sobre as entrevistas, esclarecendo que elas seriam gravadas e que para preservarmos a integridade dos informantes usaríamos nomes fictícios. Assim, percebemos que os informantes se sentiam mais confiantes, confortáveis e dispostos a nos ajudarem durante o processo das entrevistas.

Assim, ao final dessas etapas possuímos um grupo de participantes da pesquisa formado por três professores membros do Ilê Axé Maroketu que possuem formações acadêmicas diferentes e atuam na educação básica. Foram analisados os dados da entrevista realizada com uma professora da educação básica, que é Ebomi e Ajibonã do Maroketu e dois professores da educação básica que são Iaôs da mesma casa. Para preservarmos a integridade de nossos entrevistados, usaremos o nome Ebomi para nos referirmos a professora Ebomi,

Iaô1 para nos referirmos a um dos professores e Iaô2 para o outro professor, no decorrer da pesquisa.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa, formação e atuação profissional, tempo de profissão e situação das entrevistas.

NOME	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE PROFISSÃO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
Ebomi	Graduação em História/Mestre em História	Professora	7 anos	Primeira etapa da entrevista realizada no Maroketu. A entrevista transcorreu de forma natural e sem interrupções. Segunda etapa da entrevista, realizada em casa, por ser um local silencioso não houve interrupções e a professora se mostrou mais comunicativa que na primeira etapa da entrevista. Ressaltamos que essa entrevista teve duas etapas,
Iaô1	Graduação em História/Mestre em Educação e Contemporaneidade	Coordenador	5 anos	Entrevista realizada em casa, não houve interrupções, o professor se mostrou muito comunicativo e confortável em abordar os temas propostos na entrevista.
Iaô2	Graduação em História/Mestre em História	Professor	6 anos	Entrevista realizada no Maroketu, houve algumas interrupções e tivemos que parar a entrevista em alguns momentos por conta de barulhos da vizinhança, o entrevistado foi contido em suas

				respostas, parecia confortável decorrer entrevista	mas estar no da
--	--	--	--	--	--------------------------

2.1.3 Instrumentos, procedimentos e análise

Para realizarmos a produção de dados da nossa pesquisa, iniciamos apresentando a nossa proposta aos interessados, sujeitos que se enquadravam nos requisitos necessários para apreensão dos dados. Após essa consulta feita, individualmente, com os informantes sobre a possibilidade de entrevistá-los, marcamos dia e o horário para entrevista levando em consideração a disponibilidade de cada entrevistado.

A escolha do sujeito de pesquisa levou em consideração a atuação profissional e a hierarquia do membro no terreiro, por entendermos que o acesso a determinados ensinamentos, no candomblé, obedece a uma hierarquia, com base no cargo que ocupa, haja vista a escolha de uma professora da educação básica com cargo, ou seja, com um lugar de destaque na estrutura litúrgica religiosa, no terreiro.

Após a escolha dos sujeitos da pesquisa e agendamento das entrevistas, realizamos uma entrevista semiestruturada, optamos por usar esse tipo de entrevista, uma vez que, esse modelo permitiu organizar nosso roteiro com vistas a atingir o objetivo da pesquisa a partir de perguntas básicas e fundamentais. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Por não haver um roteiro padrão, a entrevista semiestruturada possibilita que na interação entre pesquisador e entrevistado surjam novas informações de forma mais livre.

Triviños (1987) informa, também, que o uso desse tipo de entrevista permite diferenciar a vertente teórica que se usará na pesquisa: fenomenológica ou histórico-estrutural; essa diferenciação é feita na construção das perguntas. Na vertente fenomenológica, a qual se refere essa pesquisa, o objetivo é atingir de forma clara as descrições sociais dos fenômenos passadas pelos informantes, assim as perguntas são construídas visando às experiências, ações, compartilhamento de informações e relações

sociais dos sujeitos da pesquisa. Em nossa pesquisa, para realizar as entrevistas, usamos o roteiro a seguir:

Entrevistador _____
 Entrevistado _____
 Data ____/____/____ (_____) Local _____
 Recursos _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Procurar os entrevistados para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as entrevistadas na condição de colaboradoras; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		
BLOCO 2 HISTÓRIA DOS SUJEITOS	Obter dados sobre motivações para ser um membro da comunidade com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e relacionar com o objeto de estudo.	Fale sobre suas motivações para ser um membro da comunidade	O que a levou a ser um membro da comunidade? Como se tornou um filho-de-santo? Que cargo ocupa aqui na comunidade hoje? Quais as atribuições da pessoa que ocupa esse cargo? O que mudou depois de se tornar um membro do Maroketu? Citar exemplos

<p>BLOCO 3</p> <p>CONCEITOS</p> <p>Prática educativa, cultura</p>	<p>Obter dados sobre como os membros da comunidade conceituam: prática educativa e cultura com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática educativa na comunidade.</p>	<p>Como você conceitua prática educativa e cultura</p>	<p>Como se dá o processo de aprendizagem no Maroketo? Como se aprende? Com quem se aprende? O que se aprende? O aprendizado é gradual? Depende do cargo que ocupa? De acordo sua vivência no Maroketo, como você define prática educativa?</p>
<p>BLOCO 4</p> <p>RELAÇÕES</p>	<p>Obter dados sobre como os membros da comunidade se relacionam com a mãe de santo e irmão de santo com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática educativa na comunidade.</p>	<p>Como você vê as seguintes relações: Mãe de santo/ filhos de santo Irmãos de santo/irmãos de santo</p>	<p>Existem conflitos?</p> <p>De que tipo?</p> <p>Uma boa relação interpessoal na comunidade ajuda na mediação de conflitos. Por quê?</p> <p>Por haver uma hierarquia que deve ser obedecida, isso gera conflitos entre os membros?</p> <p>Citar exemplos</p> <p>Como é feita a distribuição de atividades na casa? Há separação de atividades entre homens e mulheres?</p>

<p>BLOCO 5</p> <p>ESTRATÉGIAS</p> <p>Estratégias para: orientá-lo na prática educativa na comunidade</p>	<p>Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento na comunidade</p>	<p>Fale sobre as estratégias utilizadas por você para orientar as ações na comunidade.</p>	<p>Como você trabalha as questões de vaidade, disputa/preconceito? Existe muita vaidade na prática do candomblé?</p> <p>Citar exemplos</p>
<p>BLOCO 6</p> <p>CRENÇAS E VALORES</p> <p>Crenças, valores, atitudes, que permeiam o cotidiano da prática educativa</p>	<p>Obter dados sobre a importância, os valores, as atitudes, os limites e as possibilidades que permeiam o cotidiano das suas ações com o objetivo de conhecer os sentidos atribuídos pelos membros da comunidade em termos de crenças, valores, atitudes, que permeiam o cotidiano da prática educativa no candomblé</p>	<p>Você acha que existe desigualdade? Que tipo de desigualdade? Como você percebe essas desigualdades no cotidiano da prática educativa? Como você as enfrenta? O que você faz nas horas de lazer? Qual sua militância?</p>	<p>De que forma esses valores e atitudes interferem na vida que você vive dentro da comunidade? Há algum conhecimento/valores que você levou da sua educação doméstica para o terreiro? Como isso é aceito pelos membros?</p>

Para etapa de análise, usamos como procedimento a técnica de análise de conteúdo. Essa técnica é definida por Berelson (1952) como:

[...] um conjunto de categorias de significação o 'conteúdo' manifesto' dos mais diversos tipos de comunicação (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, imagens, filmes, propagandas e publicidade). O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos, Pode dizer-se que, nesta perspectiva, ela incide sobre as denotações (o primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexo dos pontos de vista subjetivos de quem fala ou escreve. (BERELSON, 1952 apud AMADO, 2009 p. 302)

A análise de conteúdo possibilitou analisar o discurso de nossos informantes e extrair deles os sentidos atribuídos às práticas educativas do candomblé que refletem no espaço educativo formal de ensino.

[...] especialmente sobre aqueles que traduzem visões subjetivas do mundo, de modo a que o investigador possa 'assumir' o papel do ator e ver o mundo do lugar dele, como propõe a investigação de cariz interacionista e fenomenológico. (AMADO, 2009, p. 305).

Sendo a análise de conteúdo um conjunto de categorias de significação, buscamos realizar uma que permitisse extrair o significado das práticas educativas nos dois espaços abordados nessa pesquisa: terreiro e escola. Para atingir esse objetivo, procuramos ser fiéis aos dados fornecidos nas entrevistas, sendo atentas a todo o momento ao comportamento e tons das falas de nossos informantes no ato da entrevista e na escuta das mesmas.

As entrevistas ocorreram de forma agradável, os informantes não se mostravam incomodados com as questões levantadas, mesmo com um roteiro de entrevista pré-estruturada em mãos, em cada entrevista, realizávamos a escuta, tendo o objetivo de obter e suscitar novas questões que enriquecessem a pesquisa além, também, de conduzir melhor a entrevista.

O processo de análise das entrevistas foi construído segundo análise realizada por Crusoé (2014):

1) Após a realização da entrevista feita separadamente com cada informante, procuramos fazer uma escuta e análise minuciosa dos dados, evidenciando os gestos, expressões dos sujeitos, pausas e tons de voz que no momento da entrevista podem passar despercebidos. Ressaltamos que o cuidado em realizar essas etapas apenas por nossa análise, enquanto pesquisadoras, sem delegar essas funções a outros permitiu que não houvesse perdas desses aspectos, pois, se tratando de uma pesquisa de cunho fenomenológico social em que se pretende extrair os sentidos por meio de relatos dos sujeitos da pesquisa, a análise e tratamento das informações só podem ser feitas por quem realizou a pesquisa para não comprometer os dados.

2) Depois de evidenciar os aspectos que se escondem por trás do discurso nas entrevistas, iniciamos a etapa de tratamento e interpretação de dados. Buscamos, também, nessa etapa sermos fiéis ao que nossos informantes nos forneceram. Na transcrição de cada entrevista tivemos o cuidado em detalhar todas as informações em sua inteireza, para isso retomamos cada entrevista quantas vezes necessário;

3) A terceira etapa consistiu na separação de indicadores da pesquisa retirados após a leitura vertical de cada entrevista, isso nos permitiu identificar autores que poderíamos dialogar com os temas extraídos. Com a identificação dos temas conseguimos condições para uma leitura horizontal dos dados pesquisados, o que permitiu ler as informações de cada entrevista relacionando com os temas identificados fazendo comparações.

4) A partir dos dados adquiridos na efetuação dos itens 1, 2, 3 e 4, construímos um mapa conceitual.

ÁREA	CATEGORIA	NOTA EXPLICATIVA
História dos informantes	Motivações para ser professora. Motivações para ser membro do Candomblé	Essa categoria nos permitiu conhecer as motivações dos entrevistados para ser membro do Candomblé, em termos de experiência de vida e relacioná-la com a prática educativa, na escola e no Candomblé.
Prática educativa	Experiências Educativas no Candomblé e suas reverberações no espaço educativo formal	Essa categoria nos permitiu conhecer o modo como a prática educativa do Candomblé reverbera na prática educativa formal.

3. HISTÓRIA DE VIDA DOS PROFESSORES E ADEPTOS DA RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA

Neste capítulo abordaremos as motivações iniciais que levaram os nossos informantes a fazerem parte do Candomblé e escolherem o Maroketu como sua casa, na tentativa de entendermos os sentidos que atribuem as suas experiências de vida por meio da religião.

3.1 Motivação para entrar no candomblé

Ao tratarmos de motivação, buscamos entendê-la numa perspectiva Schultziana em que o homem age no mundo consciente e motivado e suas motivações se revelam nas relações que ele estabelece com o mundo e seus semelhantes.

São diversos os fatores que levam as pessoas a ingressarem no Candomblé. Soares (2009) elenca quatro desses fatores: 1) muitos ingressam na religião buscando um alívio e conforto espiritual 2) procuram meios de sanar problemas de saúde. 3) Outros se encantam com esse universo místico e 4) outros passam a integrar a religião por meio de visitas que fez aos terreiros em algumas festas públicas. Mas, os casos mais frequentes de inserção nessa religião, segundo a pesquisadora, envolvem fatores que estão relacionados à saúde, uma vez que, geralmente esses indivíduos vão aos terreiros porque sentem fortes dores no corpo, de cabeça, depressão ou doenças incuráveis, eles desacreditados dos métodos medicinais vão à procura de um alívio espiritual. Esses indivíduos encontram na religião símbolos e rituais para a cura de seus problemas. Os fatores de adoecimento desses indivíduos segundo Lima (2003) aparecem na vida dessas pessoas como um sinal de aviso da vontade dos Orixás. Assim, esses indivíduos estariam condicionados a adoecerem para entenderem que devem fazer e cumprir algumas atividades e tarefas para um melhoramento espiritual.

Corroborando com os autores Lima (2003) e Soares (2009), nas entrevistas realizadas um dos nossos informantes, a Ebomi, apresentou dois motivos para procurar o Candomblé, um dos motivos apresentados foi o adoecimento, ela relatou [...] *Eu passei uns problemas de saúde [...] e como dizem em muitas religiões se você não vai pelo amor vai pela dor [...] foi o que aconteceu comigo, eu tive que adoecer pra entender que precisava de uma cura [...]*. Nesse relato vemos que a busca pela religião é marcada pela cura que extrapola uma dimensão físico-biológica da doença se relaciona com a psicológica e a espiritual. O

Candomblé usa-se como um dos meios de cura dessas doenças o uso de folhas e ervas, a força do Orixá se funde na energia terapêutica que essas folhas possuem e aumentam o poder eficiente de cura no organismo. Os terreiros realizam banhos e purificações com folhas para limpeza dos terreiros e do corpo de seus adeptos.

Ebomi revela, ainda, outro motivo para sua a relação com a religiosidade, ela diz que[...] *Eu não tinha nenhuma intenção de ser do candomblé [...] passei por várias religiões até chegar no Candomblé, [...]*⁶. Observa-se nessa fala que não havia uma escolha pela religião afro-brasileira, inicialmente, mas havia a busca pela religião e podemos inferir a marca da religiosidade em sua vida. Contudo, ao entrar no Candomblé ela diz: [...] *assim que eu aprendi e antes eu não acreditava: se tiver que ser do Candomblé você vai ser, ou hoje amanhã ou daqui a dez anos*. Há a indicação, por parte da informante, de que a religião Candomblé traz em sua constituição um elemento de predestinação. Contudo, existe, também a volição [...] *eu decidi que foi uma coisa que veio de dentro as coisas começaram a fluir [...]*.

Percebemos nesse relato a ideia de uma conduta marcada pela busca da religiosidade e, no caso do candomblé, a escolha envolve predestinação. No candomblé essa ideia é associada ao Ori "Ori é aquilo que temos dentro da cabeça, um conteúdo espiritual que existe acomodado no cérebro. A gente traduz ori por cabeça mesmo e a cabeça é aquilo que contém todas as definições que são do indivíduo" (PRANDI, 2001, p. 8). Para os iorubás, de onde se origina a cultura do Candomblé, o homem é composto por: ara (corpo), emi (alma) e ori (cabeça), ao chegar ao mundo o homem já tem um destino pré-concebido firmado por Oludumaré e o indivíduo é selado no Ori.

Na concepção iorubá de predestinação, um corpo moldado, já infundido com o espírito da vida por Olodumaré, vai e toma um ori (o portador do destino). Algumas vezes, considera-se que este destino ou ori seja imposto ao indivíduo. O destino, assim escolhido ou assim atribuído ou imposto, encerra todos os sucessos e os fracassos pelos quais o ser humano deve passar durante o curso de sua existência neste mundo (SALAMI, 2007 apud DIAS, 2013, p. 73).

Para os adeptos do Candomblé não há como contornar os caminhos traçados no Ori, o destino de cada indivíduo encerra os seus fracassos e vitórias. Assim, quando o indivíduo decide se integrar ao Candomblé passa por um processo iniciático que tem a finalidade de organizar e equilibrar Ori no intuito de alcançar uma vida saudável e equilibrada.

⁶ Optamos por colocar a fala dos entrevistados e entrevistadas, em itálico, para diferenciar das citações.

Para o nosso segundo entrevistado, a motivação para entrar no Candomblé surge em uma fase difícil de sua vida em que ele passou por diversos problemas de ordem financeira, emocional e, na busca de sanar essas dificuldades, procurou a religião. [...] *Eu tava precisando de algum conforto espiritual, estava passando por muitos problemas de ordem financeira.[...] meus pais tinham se separado[...] quase larguei a graduação[...] Então fui para um terreiro e acho que esse foi o meu primeiro contato com o Axé [...]*. Nesse relato percebemos a ideia da religião atrelada a um conforto espiritual e também de equilíbrio, esses elementos nos remetem a discussão de CRE (coping religioso espiritual) discutidas por autores como Koenig (2000) e Pargamente (1997). Para esses autores, a religião é uma ferramenta que permite facilitar, prevenir ou aliviar consequências emocionais e negativas, pois as crenças religiosas possuem uma visão de mundo que dão sentido negativo ou positivo as experiências de seus fieis. Pargament (1997) coloca que os objetivos do CRE estão na busca de significado, controle, conforto espiritual e intimidade com Deus e com outros membros da comunidade visando uma transformação de vida.

Ao relatar que [...] *graças aos ensinamentos que tive no Maroketu [...] a um procedimento que eu vejo como a casa e como a própria Yalorixá divide isso, como ela passa a questão religiosa e como também ela passa planilha pra gente, planilhas financeiras pra manter a saúde financeira [...]* Iaô1 nos remete a uma discussão de Koenig (2001), que entende que a espiritualidade e o envolvimento religioso podem proporcionar aumento do senso de propósito e significado de vida, uma vez que, as crenças e práticas religiosas evocam emoções fornecendo rituais e procedimentos que facilitam e santificam as transições da vida do homem.

A busca pelo equilíbrio físico e emocional faz que as pessoas procurem comunidades religiosas e utilizem de seus ensinamentos e práticas em diversas áreas de sua vida (trabalho, casa, amigos, etc.). Quando as práticas, rituais e ensinamentos religiosos provocam melhorias na vida de seus fieis ocorre o coping religioso.

Ainda como fator de motivação para ingresso na religião, perguntamos aos nossos informantes porque a escolha do Maroketu e não de outra casa. Ebomi revelou [...] *É você que escolhe aquela casa para ser sua família, ser seu grupo, pois temos interesses em comum[...]* e Iaô1 nos disse que [...] *No Maroketu eu me encontrei como família e me senti confortável lá[...]*. Para Iaô2 [...] *eu decide que lá era o melhor lugar porque eu conhecia as pessoas da casa, a responsabilidade da líder religiosa[...]*. Os elementos apontados pelos informantes nos remetem à discussão apresentada por Schultz (2012) sobre a escolha de grupos.

[...] Aqui os membros individuais estão 'em casa', isto é, encontram seu caminho sem dificuldade, guiados por um conjunto de hábitos mais ou menos institucionalizados, costumes, normas, etc., que o ajudam a interagir com os semelhantes que pertencem à mesma situação[...] (SCHULTZ, 2012, p. 95).

O fato de se sentirem em família possuírem hábitos similares aos membros do Maroketu determinaram a escolha dessa casa pelos professores. Isso nos permite inferir que as escolhas dos indivíduos não estão ligadas, somente, a fatores individuais, mas também, vinculadas a uma necessidade de pertencer a um grupo e compartilhar valores e experiências em comum.

Observamos que os sentidos para as motivações de ingresso na religião partiram de diferentes situações para nossos entrevistados, mas, que comungam na necessidade de inserção na religião, de estarem em um ambiente que pudessem estabelecer relações com um grupo que possibilitassem um compartilhamento de experiências e um equilíbrio espiritual e social.

As diferentes motivações para entrar na religião, levam-nos a entender que os terreiros e a sala de aula se constituem como espaços de produção de aprendizados para nossos entrevistados. Esses aprendizados, embora, possuam meios diferentes para elaboração e produção de conhecimentos, são significativos e em aplicáveis em suas experiências sociais.

4. PRÁTICA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL

Nesse capítulo, abordaremos sentidos atribuídos por nossos entrevistados a alguns aspectos do candomblé: identidade religiosa, educação, hierarquia, divisão do trabalho, papel da mulher, conceito de prática educativa e reverberação das práticas educativas do candomblé no espaço educativo formal de ensino, que se tornam evidentes em suas falas.

4.1 Aprendizagens no candomblé e no Maroketu

Este item trata dos componentes do processo de aprendizagem nos terreiros de Candomblé. Nas análises realizadas nos discursos dos informantes, pudemos extrair e pontuar os elementos significativos os quais compõem o universo educativo dos terreiros.

Concebemos os terreiros como espaços educativos que possuem um processo educativo singular, de transmissão de saberes que fazem parte da cultura e memória da religião e de seus membros. Por haver uma ligação com o sagrado, as etapas de conhecimento dessa religião obedecem uma série de normas e processos que são imbuídas de significados dos deuses que a compõem.

O Candomblé é uma religião composta de elementos sagrados que servem para compor o seu universo simbólico. Esses símbolos carregam valores mágico-religiosos e estéticos. Rocha (2007) coloca que esses objetos transcendem a sua função utilitária e passam a constituir a pessoa, exercendo um significado cultural e sagrado. Assim, nos terreiros os objetos, as roupas, louças, atabaques, o assentamento e etc, são apreciados e contemplados. Como colocado pelos nossos entrevistados Iaô1 [...] *tudo no terreiro ganha um novo significado, até tarefas simples do di-a-dia como varrer do chão, fazer uma comida se torna algo litúrgico[...]* e Ebomi diz [...] *as roupas, as contas, o banho, algumas músicas, as regras, a comida [...]*

No candomblé quase toda forma está, necessariamente remetida a um significado. Quase tudo que se vê, e que aos olhos menos atentos pode aparentar ser tão somente um enfeite —que como já foi dito também é muito importante — tem um significado, ainda que não possa ser imediatamente apreendido. Nada é por acaso ou por gosto. Em geral o que parece ter exclusivamente a função de enfeitar é portador de algum significado (SOUZA, 2007, p. 17).

Os cuidados dos membros com o espaço simbólico do terreiro e seus objetos é uma forma de agradar os Orixás. O belo está presente em todo terreiro e, nas festas ele se torna mais aparente e é perceptível na beleza das roupas de cada filha e filho, na decoração do terreiro, no cuidado do preparo das comidas entre outros. Esses objetos carregam a cultura, tradição e memória dessa religião e precisam estar em perfeita harmonia para que haja uma manifestação do sagrado.

Nas religiões afro-brasileiras, o vasto conjunto de suportes materiais indica a rica polissemia presente na prática ritual. Nessas religiões, o sagrado se expressa como uma celebração dos sentidos humanos que atribui significados às formas, cores, indumentárias, insígnias, movimentos, gestos, sabores, odores etc. Ao contrário de alguns sistemas religiosos, nos quais a perfectibilidade moral e espiritual se adquire pelo distanciamento “das coisas deste mundo”, inclusive dos prazeres provenientes do corpo, nas religiões afro-brasileiras as coisas deste mundo são elementos fundamentais para a manifestação do sagrado. Deuses e homens, embora estejam localizados em “universos” diferenciados, não constituem ordens dicotômicas dos tipos visível e invisível, forma e conteúdo, concreto e abstrato. O deus se deixa assentar no jarro votivo, ao mesmo tempo em que ganha mobilidade no corpo do devoto que se pinta, se veste, se adorna para celebrar, com dança, música, comida e êxtase, o encontro entre o humano e o divino (LODY, 2001, p. 9).

Fora desse espaço simbólico e religioso que é o terreiro, os instrumentos, roupas, flores e colares podem ser apenas objetos, mas, dentro do terreiro eles se constituem como bens simbólicos que legitimam a casa religiosa e servem para manter viva a memória e tradição da religião. Esses objetos, também, fazem parte do conhecimento religioso que é passado aos membros do terreiro que são aprendidos por etapas.

Com isso, para entendermos o processo de ensino nos terreiros, vimos nas falas de nossos entrevistados, que é necessário compreender que o valor do sagrado permeia todas as esferas desse aprendizado dando novos significados as atividades que, antes da vida em comunidade, eram vistas por seus membros como atividades cotidianas.

Procurando conhecer melhor o processo de transmissão de saber no terreiro a partir dos sentidos de nossos entrevistados, dialogamos com eles a respeito do processo de aquisição desses saberes.

O processo educativo dos terreiros é desenvolvido por etapas de conhecimento que evoluem fatores de: tempo, hierarquia, cumprimento de atividades, observação e outros. "À concepção africana de tempo no candomblé e em outras denominações religiosas de origem negro-africana estão intimamente associadas às ideias de aprendizado, saber e competência. (PRANDI, 2001)".

No processo educativo dos terreiros, o tempo se constitui como um fator primordial para transmissão dos saberes, manutenção da ritualística e a funcionalidade dos terreiros, uma vez que, as noções de aprendizado, saber e competência decorrem dele.

Para compreendermos melhor esse fator pedimos que nossos entrevistados discorressem sobre a relevância do tempo no processo de aprendizagem do terreiro.

Ebomi nos relatou que no terreiro você recebe novas tarefas e vai aprimorando a parti do tempo que você tem no Candomblé [...] *você vai crescendo e com o passar do tempo você vai elaborando funções mais minuciosas no que diz respeito as práticas do Candomblé[...].* Iao 1 nos contou que [...] *no terreiro cada coisa tem seu tempo, para mudar de cargo é preciso esperar o tempo para isso, para realizar uma atividade também tem um tempo determinado[...]* você não pode realizar as coisas sem obedecer isso[...] Ião 2 nos disse que [...] *você vai adquirindo maturidade com o tempo, com dois anos você aprende uma coisa, com três outra coisa[...]* eu tenho que obedecer e respeitar o tempo no Candomblé porque ele é gradual [...].

Percebemos nessas falas que o tempo é um fator que serve para determinar a hierarquia dos terreiros, uma vez que, a ascensão de novos cargos requer um tempo de aprendizado e cumprimento de atividades do terreiro. Prandi (2001) ressalta que esse tempo obedece a uma ordem cíclica, pois podemos vê em muitos terreiros jovens e crianças com cargos maiores que dos adultos. A iniciação é o processo que possibilita a mudança de um cargo para o outro. *Ebomi nos relatou que[...]* Na iniciação do Candomblé a gente começa pela cozinha, você vai lavar prato, limpar o chão e essas coisas[...] depois você vai passando a exercer outras atividades, a limpar[...] A esse respeito Ebomi nos contou que [...] *no Candomblé você tem a idade que é cronológica e a idade de santo[...]* no terreiro eu sou mais velha que alguns membros na idade cronológica, mas tem dois membros que são mais jovens na idade cronológica e mais velhos no de santo[...] *por mais que eu queira ter um aprendizado maior que o deles não tem como, eles já vem com esse aprendizado desde pequeno, praticamente nasceram dentro do Maroketu[...]*

A hierarquia dos terreiros serve para manter a ordem, respeito e funcionamento das casas. Todos os membros do terreiro tem uma atribuição que é designada pela Yalorixá ou pelo Babalorixá. A divisão do terreiro obedece ao tempo de santo de cada membro. Ebomi nos informou que:[...] *a distribuição de tarefas, obedece uma hierarquia [...] então há uma função para cada pessoa. Então, todo mundo que entra na casa sabe que tem uma hierarquia e que [...] deve ser respeitada [...].* Carneiro (1977) traz uma abordagem sobre a distribuição das atividades em um terreiro, ressaltando a importância do papel dos filhos e filhas de santo

no Candomblé para boa efetivação das atividades da casa. Segundo ele, cada um deve cumprir a função estabelecida para seu cargo, pois:

Se as auxiliares falharem nas suas obrigações, o candomblé perderá com isto. Se a iyá môrô não auxiliar convenientemente a mãe no desempenho das cerimônias sagradas, se a dagã e a sidagã não realizarem a contento o despacho de Exu, se a iyá bassê não cozinhar os alimentos como deve e se a iyá têbêxê não escolher as cantigas para os orixás, então todo o esforço será em vão (CARNEIRO, 1977, p.110).

A hierarquia do terreiro, conforme abordamos, é composta por cargos que são divididos pelo aprendizado e tempo na religião. Para entendermos as funções de cada cargo de nossos entrevistados. Ebomi nos informou que [...] *atualmente eu sou Ebomi e Ajibonã da casa[...] Eu tenho que cuidar, orientar as pessoas, a roupa, a comida, a postura, as contas, o banho, alguns ensinamentos, algumas músicas, algumas regras[...]*. Iaô 1: [...] *É, eu faço de tudo um pouco, a posição de Iaô é aquela posição que você tá sempre aprendendo, engatinhando[...]* Iaô 2: [...] *Hoje eu sou Iaô [...] Iaô é o início, é um recém-iniciado né, até sete anos de iniciação ele é um Iaô, então é alguém que tá aprendendo a hierarquia, aprendendo a se expressar, lidar com as músicas, aprendendo a lidar com o seu próprio Orixá e com os outros Orixás[...]* *Então ele está em constante aprendizagem, as atribuições de um Iaô são as mais simples possíveis, é cuidar como a gente chama ponto da casa, ponto dos próprios pertences das coisas dos seus Orixás, né! [...] É nessas funções que o Iaô vai aprendendo então pelo exemplo e pela idade de se comportar dentro da religião[...]*

Nessas falas percebemos que os processos de educação dos terreiros obedece aos rituais de aprendizagem chamados de iniciação que permitem a inserção dos indivíduos na religião e seu aprimoramento dos ensinamentos religiosos. Quando o Iaô 1 diz que o cargo de Iaô é aquele em que o indivíduo está “engatinhando” nos permite comparar esse iniciado como uma criança que acabou de nascer e vai aprendendo e se formando por meio dos ensinamentos que receberá de seus pais e irmãos, da comunidade a que pertence.

Eliade (1991) compara o processo de iniciação como um período de morte e renascimento. Para o autor, no período de reclusão o indivíduo passa por um processo de morte da vida profana e renascimento para uma vida espiritual e precisará de cuidados especiais da sua mãe de santo para orientá-lo nessa nova etapa.

Quanto ao simbolismo do renascimento místico, apresenta-se sob múltiplas formas. Os candidatos recebem outros nomes, que serão daí para frente seus verdadeiros nomes. Entre algumas tribos, considera-se que os jovens iniciados esqueceram tudo de sua vida anterior; imediatamente após a iniciação são alimentados como crianças,

conduzidos pela mão e ensinados de novo a como se comportar. Geralmente aprendem na selva uma língua nova, ou pelo menos um vocabulário secreto, acessível somente aos iniciados. Como se vê, com a iniciação, tudo recomeça (ELIADE, 1991, p.155)

Além de receber uma série de ensinamentos que incluem músicas, danças, o processo de iniciação permite, também, um período em que o iniciado ficam em transe com seu Orixá. Todo esse processo iniciático requer um tempo para realizar rituais de raspagem, abertura de curas no corpo, sacrifícios. A partir do momento em que esse processo é concluído, o iniciado passa a ser um Iaô e deverá realizar uma série de atividades nos terreiros que são designadas ao cargo que ocupa.

Fazendo um paralelo do universo religioso do Candomblé com o mundo da vida vemos que a divisão hierárquica dos terreiros se assemelha muito a da noção de família presente em nossa sociedade. O candomblé possui valores de uma associação familiar trazida dos iorubás que ele reproduz em sua hierarquia. Assim, temos nos terreiros o Pai e Mãe- de-santo como líderes, os filhos e irmãos. Embora, percebemos uma semelhança na divisão familiar do terreiro e da sociedade nossos entrevistados apresentaram fatores que distanciam essas duas instâncias. Iaô 2 coloca que as hierarquias que antes eram tão valorizadas e as gerações de respeito dentro da família né meio que desapareceram na nossa sociedade [...] *no Candomblé há um resgate disso né[...]. O Candomblé reforça esse respeito ao pai e a mãe, ao mais velho e aquele que ocupa um cargo maior[...].*

Ebomi nos apresenta que na esfera do trabalho a divisão hierárquica não é repetida como nos terreiros, o que reforça esse distanciamento. Ebomi informou que [...] *ao mesmo tempo em que você vive uma hierarquia no Candomblé, você vive uma hierarquia no trabalho. Por exemplo, no Candomblé você pode até não ter nível superior, mas hierarquicamente ela pode ter um aprendizado que eu não tenho [...] você vai se submeter a uma gestão que não tem nem especialização[...].* Na verdade o que está em jogo são “capitais culturais” diferentes, um se refere ao trabalho e o outro ao campo religioso, mas a hierarquia é um elemento comum. Os elementos valorativos do candomblé são diferentes dos elementos de valor no mundo do trabalho. Nos terreiros os saberes da tradição, os instrumentos musicais, a dança, os rituais, os alimentos, roupas e entre outros, são elementos que compõem o universo religioso e permitem uma aproximação dos homens com as divindades. Cada elemento valorativo do Candomblé é manuseado por uma pessoa específica que detém o conhecimento, isso é decorrente do período de aprendizado que permitiu adquirir competências para exercer essa função. Assim, diferente do mundo social, para cozinhar no

Candomblé não basta apenas entender as texturas, tempo de cozimento e manuseio dos alimentos. É necessário ter um conhecimento da religião e dos Orixás, pois, cada um tem um gosto específico, um prato preferido, quem assume essa função no terreiro deve saber preparar e servir cada prato a fim de agradar o Orixá. Diferente, também, do mundo do trabalho, no Candomblé não se escolhe uma roupa para atender a um padrão estético de beleza ou por um gosto pessoal. As roupas nos terreiros servem para determinar os cargos e são distribuídas por cores que correspondem a cada Orixá.

Por haver uma hierarquia a ser respeitada, o homem e a mulher dentro do terreiro são respeitados da mesma forma. Sabemos que há uma divisão de atividades segundo o gênero, como abordado por Carneiro (1977), existem papéis que são desempenhados por homens e outros por mulheres, mas isso não permite uma ideia de superioridade de gênero. Todas as atividades dos terreiros são importantes, da limpeza do chão até os rituais, tudo constitui como elemento significativo para compor o universo mítico dessa religião, o bom funcionamento dessas atividades proporciona uma harmonia no terreiro.

Diferente de nossa sociedade, que “[...] delimita com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma que escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”. (SAFFIOTI, 1987, apud LIMA, 2003, p. 3594). No Candomblé, embora haja algumas divisões de atividades por gênero, onde os cuidados com a casa e a alimentação são funções femininas, essa divisão não exclui a possibilidade do homem realizar essas atividades havendo necessidade. Carneiro (1977) coloca que a própria hierarquia do Candomblé permite que homens e mulheres exerçam o cargo, usando o termo Yalorixá (mulher) e Babalorixá (homem), não são pelo seu gênero e sim pelo respeito e poder que seu cargo ocupa.

Essa forte predominância feminina nas atividades dos terreiros é caracterizada por Lima (2003) por fatores econômicos. A industrialização e urbanização justificam a impossibilidade dos homens serem liberados de seus trabalhos e se submeterem a ritos complexos e demorados de iniciação. Assim, não podendo abrir mão do sustento da família os homens

No Candomblé, a figura feminina recebe em alguns momentos lugar de destaque, por exemplo, nos mitos, as mulheres são vinculadas a uma figura de poder. "Refletir sobre a mitologia se faz importante para mostrar a imagem das principais deusas do candomblé, uma imagem que foge dos arquétipos sociais do feminino, onde uma deusa africana é mãe, vilã e guerreira.” (BASTOS, 2011, p. 70).

A respeito da divisão sexual do trabalho nos terreiros, Ebomi disse: [...] *Quando se fala da divisão sexual do trabalho a gente vê que existem obrigações e rituais que só*

homens podem fazer [...] A mulher não lida com certos rituais, nem questões. Ela pode até estar ali dando algum suporte, mas são rituais que só os homens podem fazer. As tarefas no candomblé são bem definidas o que eu vejo aqui é que tirando os rituais que só os homens podem fazer, as mulheres vão aprendendo um pouquinho de tudo [...] e, se por acaso não tiver nenhum homem para limpar a mulher vai lá e faz [...].

Sobre essa divisão, Iaô1 diz [...] não há uma divisão por sexo não [...] não cada um faz o que tem que ser feito [...] Mas Iaô1, ressaltou que [...] nos rituais ocorre uma divisão [...] no campo ritualístico tem pequenas diferenças sim, tem atividades que é só pra homem e só pra mulher mas talvez não tão rígido assim, tem pequenas coisas que você consegue perceber uma divisão sexual, por exemplo, só as mulheres fazem isso, mas é de uma forma muito sutil [...].

Segundo Iaô2 [...] as funções diárias do Candomblé parecem uma casa de qualquer pessoa [...] se tem uma comunidade e pessoas ali e a casa precisa ser varrida, roupa lavada, comida feita, né, quem tive disponível vai fazer não importa o gênero [...] estou falando dentro de atividades diárias [...] existem os cargos que tem ocupação específica dentro de uma lógica ritualística [...] É óbvio que em ações ritualísticas existem tarefas que só podem ser feitas por mulheres e mulheres de determinado Orixá, mas aí é uma função litúrgica [...].

Ebomi afirma que, a divisão dos trabalhos dentro da comunidade Ilê Axé Maroketu, permitiu que a mulher obtivesse uma maior autonomia e prestígio social. [...] Apesar de toda discriminação muitas mulheres vem adquirindo independência e ocupando espaços na sociedade [...]. Mesmo com a distribuição de atividades que também são executadas por homem, o papel da mulher no candomblé vem adquirindo uma maior amplitude, uma vez que, cada filha fica responsável por pagar as roupas e comidas de seu orixá, além de organizar e manter a beleza da casa.

Pedimos que a professora nos descrevesse o processo educação no candomblé, ela no disse que: [...] O aprendizado é muito rico [...] você aprende a viver em comunidade [...] entender as diferenças [...] é gradual, você aprende com todos, você aprende com as crianças e adulto [...] No candomblé você aprende valorizar as competências e habilidades de cada pessoa [...] Esse aprendizado funciona de forma eficaz por que há uma hierarquia nos terreiros, é necessário o tempo de santo, o período de aprendizagem para que o indivíduo adquira saberes que competem ao cargo [...].

Dessa fala desprendemos princípios da prática educativa no candomblé: aprende-se a viver em comunidade; a entender as diferenças; aprende-se com todos; valorizam-se as

competências e habilidades de todos. É uma aprendizagem que envolve um tempo que não é cronológico, uma hierarquia ligada aos Orixás e aos cargos que se conquista com o cumprimento de determinadas atividades/obrigações que por não serem determinadas por um relógio são cumpridas no tempo que for necessário. Tudo tem um tempo e é necessário esperar o momento certo para cada coisa, por isso o processo iniciático é fator que possibilita a assunção de cargos no Candomblé, cada etapa da iniciação corresponde a um período de experiência que permite ao iniciado realizar novas obrigações e alcançar privilégios e saberes. Desse modo, o aprendizado do terreiro se difere do escolar como afirma Prandi (2001), pois a escola exclui o que se aprende na vida enquanto que nos terreiros o aprendizado é resultado das experiências de vida do indivíduo.

Ainda sobre os ensinamentos que recebeu no terreiro Ebomi nos contou que, entrando no Candomblé o indivíduo assume novas posturas, dentre essas posturas ela destacou o cuidado com o corpo, segundo ela: [...] *ele deve ser valorizado e cuidado, é por meio dele que você [...] se comunica com Orixás, um corpo cuidado possibilita que o Orixá se comunique no processo de transe com seu devoto [...]*. O processo de iniciação, além dos aspectos psicológicos que envolvem da relação entre devoto e Orixá a iniciação é um mecanismo que permite reconhecer e agregar o indivíduo no grupo. Após esse ritual o indivíduo passa a assumir mais diretamente uma participação nas hierarquias (LIMA, 2003).

Na fala da Ebomi o sentido atribuído ao corpo está relacionado a sacralidade no Candomblé, o cuidado e atenção com o corpo devem ser constantes, é preciso que ele esteja em harmonia já que é o veículo de comunicação com os Orixás para que haja ele receba rituais.

A organização dos terreiros é marcada por direitos e deveres de seus membros estabelecidas por sua divisão hierárquica. Ao estudar as relações dos grupos nos terreiros de Candomblé Lima (2003), relatou que a relação entre os membros não são isentas de conflito. Para o autor isso ocorre porque "A harmonia e o equilíbrio são a finitude mesma de qualquer organização grupal, mas, a tensão e o atrito formam a dialética desse equilíbrio". (LIMA, 2003, p. 170). As tensões que ocorrem entre membros do grupo são inerentes ao grupo, Mills coloca que:

"[...] nenhum grupo tem recursos suficientes para atender a todas as necessidades internas e todas as exigências externas. Especificamente, existe escassez de liberdade, posição recursos. Para organizar-se, um grupo precisa coordenar uma parte com outra, e ao fazê-lo precisa limitar a liberdade de algumas partes. Na medida em que as pessoas valorizam a liberdade, existe inevitável conflito em sua latitude, bem como

quanto às exigências que devem atender para conformismo e coordenação[...]" (LIMA, 2003 apud MILLS, 1970, p 170).

Para Lima (2003) o argumento Mills serve perfeitamente para explicar as variáveis no comportamento das relações entre pais, filhos e irmãos, sendo todas capazes de gerar conflitos no grupo.

Por sua vez, ao indagarmos nossos informantes sobre os conflitos do Maroketu, Iaô 1 nos disse: [...] *é... vaidade tem, vaidoso todo mundo é todos nós somos vaidosos, assim por uma vaidade uma roupa, um colar, ou uma conversa aqui de alguém que entrou e não tomou a benção isso ai já gera um conflito[...]*. Este relato nos mostra o conflito originado pela vaidade, mas o Iaô 2 nos apresenta mais formas de conflitos quando diz: [...] *tem conflitos de poder [...] com os cargos maiores de estar mais próximo daqueles que tem cargos maiores ou mais distantes[...] uma proximidade com um cargo maior dentro da casa uma proximidade maior com a Ialorixá que se sente preterido porque não tem [...] tem irmão que acha que preterido mais que o outro, como nos consideramos uma família, as vezes, tem isso ah o irmão... é...é.. melhor tratado do que aquele outro, aquele é preterido porque a Ialorixá gosta mais, entende?[...]*.

Dessas falas percebemos a presença de três formas de conflito que se configuram no Candomblé: uma por vaidade, a outra pelo poder e a terceiro pela hierarquia. O que nos mostrou que não só as relações de poder do grupo mas, também, outras situações do cotidiano podem gerar atrito entre os membros.

A respeito do processo de aprendizagem no terreiro, Iaô1 e Iaô2 nos colocam um outro fator. Iaô1 diz que no terreiro [...] *O aprendizado é gradual sempre[...]* acho que até o fim da minha vida vai ser gradual. Iaô2 [...] *Esse aprendizado se constrói pouco a pouco, não se aprende tudo de uma vez[...]*. Esse aprendizado gradual, em que os cargos são distribuídos de acordo ao grau de instrução e competência da pessoa reforça a hierarquia presente nos terreiros. "As diferentes confrarias profissionais, especialmente as de caráter mágico e religioso, dividem as responsabilidades de acordo com a senioridade de seus membros. (PRANDI, 2001, p.52-53). Iaô1 e Iaô2 em suas falas nos relatam um outro fator que constitui e determina o acesso ao aprendizado nos terreiros . Iaô1 diz que [...] *não tem um dia que eu não entre naquele terreiro em que eu não aprenda algo [...]*". Iaô2 coloca que [...] *No Candomblé você vai adquirindo maturidade e aprendizado com o tempo, com dois anos você vai aprender uma coisa, com três anos outra coisa [...]* O elemento tempo como fator significativo e demarcador no processo de aprendizagem dos terreiros apontado na fala dos informantes nos remete a uma discussão apresentada por Prandi (2001):

À concepção africana de tempo no candomblé e em outras denominações religiosas de origem negro-africana estão intimamente associadas as idéias de aprendizado, saber e competência. Para os africanos tradicionais, o conhecimento humano é entendido, sobretudo, como resultado do transcorrer inexorável da vida, do fruir do tempo, do construir da biografia. Sabe-se mais por que se é velho, porque se viveu o tempo necessário da aprendizagem. A aprendizagem não é uma esfera isolada da vida, como a nossa escola, mas um processo que se realiza a partir de dentro, participativamente. Aprende-se à medida que se faz, que se vive. Com o passar do tempo, os mais velhos vão acumulando um conhecimento a que o jovem só terá acesso quando tiver passado pelas mesmas experiências. (PRANDI, 2001, p.52)

O aprendizado além de ser gradual e temporal é descrito por Iaôl como [...] *não precisa ser algo litúrgico, até o limpar o chão pra mim é um aprendizado, é se doar, é uma doação constante, se você se doa tá sempre aprendendo, sempre vai ter algo a aprender ali dentro e passar também, né! ouvir, aprender e passar[...]*.

Observamos que os sentidos atribuídos pelos entrevistados ao processo de aprendizagem nos terreiros são construídos por elementos de sociabilidade, pertencimento a um grupo que se estabelecem nas relações e interações que mantêm com os membros do terreiro.

Percebemos uma semelhança nas falas dos informantes, o que nos permite inferir que há um sistema de relevâncias e tipificações no Candomblé. Schultz (2012) coloca que "um sistema de relevâncias e tipificações que existe em qualquer momento histórico é, em si mesmo, parte da herança social e, como tal, é transmitido aos membros do grupo pelo processo educacional". (SCHULTZ, 2012, p.). Assim, os elementos de pertencimento ao grupo fazem parte dessa herança social que é adquirida e transmitida nos terreiros por meio dos rituais, danças, da observação, da hierarquia, e etc.

Schultz (2012) ressalta que, para que o processo educacional de um sistema de tipificações e relevância produza efeitos satisfatórios é necessário que haja um modo padronizado e institucionalizado de interpretar os ensinamentos. Podemos dizer que o Candomblé possui um sistema de tipificação padronizado e um sistema de relevâncias institucionalizado, pois, possui meios de controle social como: hierarquia, costumes, rituais e regras que servem para orientar o comportamento entre os membros do grupo e possibilitar que os membros entenda o outro. Um outro fator colocado por Schultz (2012) é que o sistema de relevâncias e tipificações transforma papéis individuais em funções sociais para o grupo "O grupo espera que aquele que é incumbido de determinado papel social aja conforme o que é típico desse papel". (SCHULTZ, 2012, p.). Esse fator ratifica o nosso posicionamento de que o Candomblé possui um sistema educacional de tipificações e relevâncias, pois, as

funções dos terreiros são divididas hierarquicamente e cada indivíduo deve exercer a função determinada pelo seu cargo visando os interesses do grupo.

No processo de se enquadrar aos padrões da religião, o indivíduo passa por um período de aprendizado e, também, de ressignificação de mundo em que ele assume novas posturas e costumes, elementos que constituem uma herança cultural do grupo. No universo do candomblé Ebomi construiu uma nova identidade, a de Ebomi e Ajibonã, edificada em um processo em que foi inserida numa nova perspectiva de tempo e espaço, que é a simbólica. Sobre identidade Iaô1 afirma: [...] *Você passa por um processo de criação de uma identidade, se você era uma pessoa que tinha uma determinada postura, hoje você não pode ter [...] [...] além de você mexer com as pessoas, digamos assim de certa forma com o destino, você também passa a representar uma casa[...].*

Sobre identidade, Hall (2010) coloca que, são construídas historicamente e não biologicamente. Ele a define em três perspectivas: iluminista, sociológica e pós-moderna. A perspectiva de identidade sociológica é a que mais se aproxima da fala da Ebomi. A perspectiva sociológica a define como um elemento que "[...] costura (ou, para usar uma metáfora médica, 'sutura') o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis [...]". (HALL, 2010, p.12).

Nesse sentido, entendemos que as identidades nos terreiros se associam a essa perspectiva, pois se formam na interação entre o homem e os grupos sociais a que ele pertence. Embora o sujeito seja formado por subjetividade, ela é construída e modificada nas relações que ele mantém com os grupos sociais e sua cultura. Desse modo não há uma identidade una, elas são deslocadas. O homem adquire, mesmo que seja temporário, novas identidades segundo as modificações sofridas pelo sistema de significações e representação cultural do grupo que pertence. Esse conceito de identidades deslocadas é perceptível na fala de Iaô1, nosso segundo informante, quando ele diz que "[...] *dentro do Maroketu a minha identidade é mais religiosa o que não quer dizer que não tenha uma discussão racial nesse espaço[...] consigo em diversos momentos assumir e afirmar a minha identidade negra também nesse espaço, conversando com alguns membros sobre racismo, cultura negra[...].* Desse modo, os terreiros são ambientes em que o indivíduo adquirem uma identidade religiosa de enquadramento das normas e saberes, mas também, um espaço que possibilita a circulação de múltiplas identidades trazidas por seus membros.

Percebemos nesses relatos que as identidades são construídas em um processo histórico e são compostas por uma série de valores e significados que são absorvidos e

compartilhados pelo homem no seu meio social e cultural, por isso, dizemos que o indivíduo que entra no Candomblé cria uma nova identidade que é carregada de princípios e valores concernentes a essa religião que possibilitam sua integração e pertencimento ao grupo.

Ainda sobre as distribuições de atividades no terreiro referentes as atribuições do seu cargo Ebomi revelou em sua fala os sentidos de memória e tradição. [...] *Você tem uma hierarquia que você tem a Yalorixá a Yakekerê e Ajibonã, Certo? Então você vai cuidar, você orientará as pessoas, a roupa, a postura, as contas, o banho, a comida, alguns ensinamentos, algumas músicas, algumas regras, você fala da tradição da casa, da memória da casa [...].* A memória nos terreiros assume um papel importante, pois é um meio de preservar a herança cultural africana e manter a interação entre presente e passado. Através dos mitos, danças e rituais a memória dessa religião presente e passado se entrelaçam, os filhos-de-santo fazem oferendas e invocam os Orixás para, nesses rituais, a tradição ser mantida nas cantigas, comida, vestes, entre outros.

A lembrança de uma memória pessoal é também a memória social do grupo, que se regozija ao estabelecer uma ponte entre passado-presente, cujo fator tempo é uma demarcação meramente cronológica. Todas as vezes que, em circunstâncias bem determinadas, lembra-se de alguém ou de suas ações, afloram outras lembranças de sua presença, refletida nas falas de todos aqueles que compartilharam com essa pessoa algum momento. Vem à tona a recordação das cantigas que personalizadas pela pessoa ou mesmo eternizadas pela ênfase e entonação dadas às palavras sagradas, os gestos e a maneira de dançar, gosto e estilo no vestir-se e logo também alguém se põe a teatralizar sua presença e, por inúmeras e incontáveis vezes, recorrerão aos gestos e palavras que tornaram a presença-viva e constante daqueles que não compartilham mais do mesmo espaço ou comunidade. São essas ações que garantem a passagem de informações importantes para a manutenção da tradição (SOARES, 2016, p. 2-3).

Sendo assim, os sentidos atribuídos à memória e tradição permite-nos dizer que a primeira não se incube, apenas, de manter uma relação entre o presente e passado, a memória é, também, um meio de fortalecer os laços de família e manter uma tradição. Podemos dizer, também, que a hierarquia do terreiro possui um papel educati, pois, serve para delimitar e organizar os níveis de aprendizado permitindo assim um funcionamento efetivo das atividades e do aprendizado.

Como colocado anteriormente, a educação é compreendida como um elemento que ultrapassa o ambiente dos terreiros, um aprendizado que circula no grupo e, é passado pelos membros visando melhoria individual e coletiva. Sobre esse aspecto, Amado (2009) coloca que:

[...] a ideia de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura[...] As práticas e processos educativos constituem, com as realidades sociais e culturais a que se ligam[...] (AMADO, 2009, p. 21).

Por se tratar de um ser social que estabelece relações com seus semelhantes, o indivíduo no Candomblé aprende e ressignifica esse aprendizado para sua vida em sociedade. Há uma troca de experiências entre o terreiro e a sociedade, o indivíduo passa a relacionar aprendizados do candomblé com sua vida social. No caso da Ebomi, quando entrou no Candomblé: [...] *já sabia algumas coisas que tinha aprendido com minha mãe biológica, como cozinhar,* [...] Eu não aprendi a cozinhar no terreiro, como disse tinha coisas que eu já sabia [...] *mas eu posso dizer que tenho dificuldades para determinadas comidas ritualísticas* [...]. O universo humano se relaciona e ganha uma nova visão, o indivíduo conforme aborda (MACHADO, 2002, p. 84) “estabelece relações de significação. Isto é, atribui significados à realidade na qual se encontra. Significados que tem origem na estrutura cognitiva e que constituem um 'ponto de ancoragem dos quais vão derivar outros significados”.

O sentido atribuído por Iaô1 sobre as relações de significação entre o terreiro e sua vida social, passam procedimentos que possibilitaram um equilíbrio em diversas áreas da sua vida social [...] *Eu aprendi a conduzir a minha vida financeira no cumprimento das planilhas no Maroketu* [...] *eu aprendi a fazer planilhas financeiras para minha casa, meus gastos mensais, pra manter a saúde financeira* [...]. Vemos, a partir desse relato que os aprendizados que obtive no terreiro interferiram diretamente na sua vida fora dele.

Iaô2 estabelece uma equiparação dos terreiros com a sociedade, quando diz [...] *essa religião repete o que a gente encontra na própria sociedade, ela repete o que a gente encontra na própria família* [...] *Você veja que o Candomblé é uma religião tradicional, ela permanece com valores de uma associação muito familiar, que o Candomblé tenta reproduzir, com a figura do pai e da mãe, dos irmãos mais velhos e a medida que você é mais novo você deve respeito* [...] *então ele faz esse resgate de respeito que hoje em dia com a vida contemporânea já não se valoriza* [...] *é o que procuro levar nas minhas ações, no meu dia-a-dia, na minha vida* [...].

Essa equiparação do nosso informante é discutida em Lima (2003) que estabelece uma relação comparativa das famílias de santo com as famílias tradicionais brasileiras, ressaltando que no terreiro, assim como na vida social, pais e mães cumprem o papel de

educar e dar assistências aos filhos para que esses aprendam as normas, a ética do grupo e possam aplicar em suas atividades diárias a fim de que consigam efetivá-las de forma satisfatória e equilibrada.

"As relações de pais e filhos no Candomblé são, em princípio, determinadas pelo tipo de relações correspondentes ao da família brasileira: obediência, submissão e serviço compensado pela manutenção, segurança e proteção[...] A mãe transmite, assim, aos seus filhos o seu próprio código de ética, de maneiras e de expressão verbal." (LIMA, 2003, p. 165)

Dessa fala podemos observar a aproximação dos terreiros com a sociedade, percebemos nesses dois grupos familiares a presença de figuras em comum que são responsáveis pela educação e formação dos indivíduos o que nos permite compreender o Candomblé não somente como uma religião, mas, como uma instituição familiar.

Ainda sobre o processo de aprendizagem e ressignificação do mundo aprendido no Maroketu, Ebomi descreve primeiramente a prática educativa no Maroketu *é você ressignificar os aprendizados [...] A prática educativa no Maroketu é você ressignificar os aprendizados, tentar fazer e refazer o melhor possível daquilo que você já aprendeu. [...] Construir ou até mesmo desconstruir alguma coisa que você não acha que esteja adequado. É você estar a todo o momento utilizando a memória [...].* Sobre a prática educativa pedagógica, ela disse [...] *A prática educativa na escola é você saber casar os seus saberes com os saberes dos alunos, adaptar esses saberes a uma grade curricular e ao mesmo tempo fazer com que esses conteúdos perpassem para além da vida do aluno [...] eu acho que a prática pedagógica ela não pode ser alguma coisa engessada [...].*

Iaô1 coloca que a prática educativa consiste em [...] *fazer aulas que chamem a atenção dos alunos[...] que possibilite um diálogo com professor e aluno[...] é algo que se torna eficaz se o que o aluno aprender em sala ele conseguir levar para seu meio social[...] acredito que esse seja o sentido de prática educativa[...] mas são muitos os desafios impostos para colocar isso em prática[...]*

Percebemos nessas falas a diferença entre as práticas educativas nesses dois ambientes, enquanto o terreiro permite uma prática mais "livre", de construção e desconstrução, que leva em consideração a subjetividade de cada indivíduo, a prática da escola está submetida a uma padronização curricular que limita o professor em seu processo educacional, mas que pode ser revista e ressignificada, também.

Diferente do exposto pelos dois entrevistados, Iaô2 coloca uma aproximação entre as práticas pedagógicas nesses dois ambientes. Para ele, a prática educativa escolar [...] *é uma*

missão, é encantar o aluno para saber se ele tá interessado ou não[...] é uma motivação para saber se o aluno está interessado ou não[...] [...] é saber que cada coisa tem seu tempo então eu não posso atropelar o meu aluno despejando teoria e informação se ele não conseguiu assimilar um pouco do início. Sobre a prática no Maroketu[...] eu acho que posso trazer para realidade pedagógica do candomblé uma coisa em relação ao sujeito que aprende. Para Iaô2 a prática educativa do terreiro e da escola se aproximam pois [...] precisam estar associadas a realidade do sujeito que aprende e para isso é necessário que haja vontade e interesse e uma motivação de quem ensina o aprendizado[...]

Entendemos que o aprendizado dos terreiros permeiam a vida social dos seus adeptos e, nesse sentido, podemos dizer que na escola alguns desses princípios educativos são relevados nas atividades e relações com outros indivíduos, Caputo (2012), em sua pesquisa, mostrou que os membros das religiões de matrizes africanas são, frequentemente, silenciados na escola, suas práticas são negadas e alvo de preconceitos, pois o aprendizado dos terreiros é associado a uma ideia negativa de "macumba" ligada ao demônio, isso ocorre porque o modelo educacional do nosso País é embasado em princípios religiosos judaico-cristãos. Sobre os sentidos de preconceito às práticas educativas do candomblé, Ebomi nos disse que *[...] eu não sofro preconceito dos alunos não, gera conflito com os colegas [...] um momento que me marcou muito foi quando fiz a obrigação[...] tinha pessoas que eram muito amigas minhas, a gente conversava, dialogava [...] a partir do momento que eu cheguei vestida de iaô, até hoje[...] e eu tinha medo dos alunos, porque tinha muito aluno evangélico [...] mas eu tenho duas colegas que até hoje viram o rosto quando me veem na rua [...]*

Iaô1, também, nos relatou que por ser um filho-de-santo passou por conflitos no ambiente escolar *[...] eu tive casos de estudantes que chamaram os pais comentaram com os pais e os pais foram no colégio dizer que eu tava ensinando coisas do demônio pros filhos deles[...]*

Diante do exposto por nossos informantes sobre o preconceito vivido por filhos de santo nas escolas, suscitou-nos indignações que mesmo com aprovação de leis e políticas que visam combater o preconceito e implementar práticas de ensino de matrizes africanas no ambiente escolar, o preconceito é, ainda, marcante. O mais intrigante é que esse preconceito, no caso da Ebomi, parte dos professores que são responsáveis pela educação dos alunos. A escola, os gestores, precisam atentar-se para essas questões, discutir as práticas de preconceito que são promovidas não só por alunos, mas por educadores, colocando em evidencia que vivemos em uma sociedade multicultural e, devemos respeitar e aceitar partir as diferenças étnico-culturais de nossa sociedade na escola, pois, de acordo com o Art. 205 da Constituição

Federal de 1988 : " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"(BRASIL, 1988). Sendo a educação direito de todos, a escola deve promover a inclusão das diversidades culturais e identitárias.

Como já colocamos, ao vivenciar o candomblé, o indivíduo vai construindo e transformando o mundo e a si mesmo, por meio dos significados que vai atribuindo a cada momento vivido. O aprendizado vai sendo adequado e produzido pelos sentidos da experiência, extraídos da memória. O indivíduo adquire princípios educativos que podem reverberar em sua prática educativa, na escola, por exemplo: [...] *Primeiro a paciência e a observação e saber a usar a minha autoridade. Eu tenho aprendido muito, pois eu sou uma pessoa muito dispersa, então você passa a interpretar as pessoas, ler gestos, e aprende a falar pouco. [...] aprendi a ouvir mais e esse é um dos grandes exercícios do candomblé. Muitas vezes, por exemplo, as pessoas falam algo com a mãe de santo e ela responde apenas um "tá". Pra quem não é do candomblé isso pode soar como desinteresse, e aí você vai pra casa refletir e pensa se falou algo que não devia. **isso é um exercício pra além do terreiro, isso aí pra mim é fundamental.*** (Professora entrevistada - grifos meus)

A respeito dos sentidos de aprendizados do terreiro que resvalam no seu ambiente escolar Iaô1 coloca que [...] uma **ética** muito grande, pra você saber o que é certo, errado e passar aquilo pros seus alunos por meio de um diálogo[...] **o respeito**, respeito a outros pertencimentos, as outras formas de encarar a vida, outras formas de você conceber o mágico, eu acho que eu tento trazer isso pro meus estudantes (Professor entrevistado- grifos meus). Podemos atribuir essa ética abordada por Iaô1, ao conceito de ética discutido por Habermas. Segundo o autor a ética se dá por meio de ações comunicativas em sua comunidade, em seu meio social, uma ética voltada ao discurso racional embasada na coletividade. Essa ética na comunidade visa o bem-estar de todos os membros da mesma. Desse modo, o homem é entendido não, apenas, como um ser que intervém na natureza apenas para transformar mas que se situa e descobre no mundo estruturado pela linguagem e por um processo histórico e de tradições culturais que transfiguram o que ele experimenta no mundo.

Iaô2 nos disse que o que reverbera no ambiente escolar do aprendizado que ele recebe nos Maroketu é a vontade de aprender [...] *é preciso que você esteja imbuído de curiosidade, de significado do que você tá aprendendo*[...]

Ao utilizarmos a entrevista tivemos acesso aos sentidos que a professora da educação básica, por meio da memória, atribui as suas experiências vividas o que nos

permitiu apontar os aspectos da educação recebida no candomblé que podem reverberar na prática educativa escola, porque sua conduta se torna uma conduta investida de significados, baseada em estoques de conhecimento que lhe servem como esquema interpretativo do mundo e que podem adquirir o caráter de conhecimento prático, que põe o sujeito no mundo e o faz projetar-se nele. É, portanto, o comportamento como experiência de uma consciência investida de significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto neste trabalho finaliza apresentando uma análise das práticas dos terreiros enquanto práticas educativas que se resvalam no ambiente escolar. Os sentidos dessas práticas foram construídos por nossos sujeitos da pesquisa: Ebomi, Iaô 1, Iaô2 e nossas inferências de suas falas.

Diante da problemática da pesquisa “Que condutas educativas do candomblé reverberam na prática escolar?” procuramos por meio dos discursos dos informantes construir o nosso estudo. Dessa forma, os sentidos das práticas educativas dos nossos informantes serviram como ponte relacional de aproximação entre terreiro e a sociedade.

Estudar temáticas do Candomblé se mostrou um tema amplo e complexo. Desse modo, achamos necessário realizar na primeira parte dessa pesquisa uma breve abordagem sobre a história do Candomblé e as dificuldades para divulgação de sua cultura e saberes na sociedade brasileira. Essa exposição permitiu apresentar os motivos que levam a negação de uma pedagogia nos terreiros e traçar um caminho para alcançar o objetivo dessa pesquisa.

As discussões dos autores usados na pesquisa permitiram estabelecer e afirmar a produção de conhecimento nos terreiros e as dificuldades para sua inserção e aceitação no espaço formal de ensino. Durante a exposição do texto buscamos realizar as aproximações entre esses dois espaços: terreiro e escola na tentativa de demonstrar se esses possuem algumas características similares no seu processo de pedagogização o que se tornou um desafio na pesquisa, pois entender os terreiros como espaços educativos exigiu que observássemos os terreiros em uma perspectiva ampla não restringindo a ele, apenas, a característica mística, mas, levando em consideração a sua influência na vida de seus adeptos. Para isso, foi preciso no primeiro momento olhar o terreiro como um espaço de produção de conhecimento e perceber que esse ensinamento ultrapassa os limites do terreiro e influencia a vida social de seus membros.

Para chegarmos a um posicionamento de que as práticas dos terreiros estão presentes mesmo que de forma subliminar no ambiente escolar, foi necessário entendermos que esses sujeitos carregam consigo seus hábitos, gostos, costumes do grupo a que pertencem que são refletidos em seus atos e no contato com os grupos. Nesse sentido, para prosseguirmos a pesquisa e fundamentá-la, fizemos o uso de uma metodologia com abordagem fenomenológica social de Alfred Schultz (2012), o que nos possibilitou entender a

experiência dos sujeitos dessa pesquisa e chegarmos a uma afirmativa de que nos terreiros há uma prática educativa que se manifesta na escola.

Assim ao final da pesquisa conseguimos com a análise das entrevistas ratificar que as condutas educativas do terreiro são trazidas para o ambiente escolar e isso se evidencia na postura, gestos e atitude de seus membros. Os sinais apresentados pelas narrativas de nossos informantes como: paciência, respeito nos possibilita realizar a afirmativa de que as atividades desses professores são imbuídas de conhecimentos advindos da educação que tiveram no terreiro que serve para melhorar o desenvolvimento de suas funções enquanto educadores. Enquanto pesquisadora do tema entendo hoje o terreiro como campo de aprendizado significativo que produz um saber com grande relevância para a vida social de seus membros, uma vez que, possibilita o melhoramento de suas ações e postura no mundo.

Ademais, as lacunas a respeito do tema são decorrentes de nossas considerações transitórias que estão sujeitas a alterações temporais e espaciais. Vejo, também, como causa proporcionadora de erros o fato de não ser iniciada e desconhecida desse universo.

Não tomamos esse trabalho como conclusivo e acreditamos haver uma necessidade de debates e pesquisas em torno da temática, com o fito de impulsionar e minimizar o preconceito e a distância entre terreiro e escola. Devemos compreender a escola como um espaço de complexidade e de conflitos provenientes das diferentes referências de identidades construídas pelos sujeitos nas relações sociais e no processo cultural, e, sobretudo, reconhecer que o ambiente escolar está repleto de diferenças de identidades, alteridades gênero, raça, o que promove uma pluralidade no ensino, abrindo espaço para a cultura como eixo da ação coletiva.

Nesse contexto multicultural da educação surgem novos questionamentos em torno dessa pesquisa: como as práticas educativas dos terreiros trazidas pelos professores podem influenciar e contribuir na educação escolar? Os questionamentos são muitos, ao tratar de questões da afirmação e posicionamento do povo-de-santo na escola, frente a um modelo educacional excludente e eurocentrado e, que, também, promove uma educação para atender o status e prestígio de uma classe social dominante.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BASTOS, Ivana Silva. **Mulheres Iabás: Sexualidade, transgressão no candomblé**. -João Pessoa: UFPB, 2011.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **As Religiões Africanas no Brasil: Contribuição para uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações**. São Paulo: Ed.Pioneira/EDUSP, 1971.

BOTELHO, D. M.. Educar para a igualdade racial nas escolas. In: Denise Maria Botelho. (Org.). **Educar para a igualdade racial nas escolas**. 1ed.Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016, v. 1, p. 131-155.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro 2003.

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

CRUZ, A. C. J.. **Dimensões de Educar para as Relações Étnico-Raciais**: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas. In: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010, Caxambu. 33ª Reunião da Anual da Anped - Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Coleção Recensões LusoSofia – Lisboa: Editorial Vega, 2009.

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

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira 1977.

CRUSOÉ, N. M. C.; MOREIRA, N. R. ; PINA, M. C. D. . **Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais**. Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI), v. 19, p. 68-88, 2014.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas**. São Paulo, CAPES, 2007.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEITE, Valderlei Furtado. **Candomblé e educação: dos ilês às escolas oficiais de ensino**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade São Marcos. São Paulo: 2006.

LIMA, Vivaldo da Costa. **A família de Santo nos Candomblés Jejê-Nagôs da Bahia: um estudo de relações ingragrupais**. Ed: Corrupio, Salvador 2003.

LODY, Raul. **O povo de santo: religião, história e cultura dos orixás, voduns, inquices e caboclos**. São Paulo:WMF Martins Fontes (coleção raízes), 2006.

MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard. (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 11-44

MACHADO, Vanda. **Ilê axé: vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá**. Salvador: Edefba, 2002.

N. M. C., CRUSOÉ; C. C. M., SOARES . Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 9, p. 393-403, 2016.

PARGAMENT, K.I. (1997). The psychology of religion and coping: theory, research, practice. New York: Guilford Press.

PARGAMENT, K.I.; KOENING, H.G. & PEREZ, L.M. (2000). The many methods of religious coping: development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (4), 519-543.

_____. Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. As religiões negras do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.28, p. 64-83, 1996.

_____. Da africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Palaver Cultura Dell' Africa e Della Disapora**, Lecce, Itália, v. 10, p. 77-90, 2000.

_____. **Herdeiras do axé**: Sociologia das religiões afro-brasileiras. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 1-50 .

_____. Axé, corpo e almas: concepção de saúde e doença segundo o candomblé. In: Paulo BLOISE. (Org.). **Saúde integral**: a medicina do corpo, da mente e o papel da espiritualidade. São Paulo, Editora Senac, 2011, v.1, p. 277-294.

_____. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Rev.bras.Ci.Soc.**[online]. 2001, vol.16, n.47, pp.43-58. ISSN 1806-9053. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092001000300003>>.

QUINTANA, Eduardo. A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas. **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em:
<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2578_texto.pdf>.

SCHULTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização Helmut T.R.Wagner. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, C. C. M. **Encontros, Desencontros e (Re)Encontros da Identidade de Matriz Africana**: A História de Cecília do Bonocô - Onã Sabagí. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia) UFPE Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOUZA, S. C. D. ; CRUSOÉ, N. M. C. Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no espaço educativo formal: sentidos de professores. In: Maria Vilani Cosme de Carvalho; Josania Lima Portela Carvalhêdo. (Org.). In: **Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil**: Educação e Cidadania. Teresina: EDUFPI, 2016, v. 2, p. 501-505.

SANTOS, Erisvadlo P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. **28ª Reunião Nacional da ANPED** -16-19 de outubro de 2005, Caxambu -MG.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGER, Pierre. **Orixás**: deuses iorubás na África e no novo mundo. Salvador: Corrupio, 2002.

APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL: SENTIDOS DE PROFESSORES**. Neste estudo pretendemos **analisar se as práticas educativas do candomblé reverberam na sala de aula**.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é identificar os sentidos da ação educativa vivenciada pelos sujeitos da religião de matriz africana e que reverberam na sua prática educativa no intuito de perceber a partir da apreensão dos sentidos dos sujeitos, que para referida pesquisa serão professores do ensino médio, se há reverberação das práticas de educação do candomblé na prática educativa de espaço formal, tendo como objetivo compreender se os professores membros do candomblé em algum momento levam para a sala de aula algum aprendizado que adquirem no candomblé.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): para a pesquisa de campo serão selecionadas três professores, que são membros do candomblé Ilê Axé Maroketu. Serão escolhidos somente três, uma vez que, essa quantidade de informantes produz de forma satisfatória dados para produção de uma pesquisa de qualidade. Para analisar os dados utilizamos a Análise de Conteúdo praticada por Bardin (1977), procuraremos aproveitar as falas na sua inteireza, com parágrafos longos, para uma maior aproximação do campo empírico. Faremos entrevistas semi-estruturadas, com dia, local e horário pré-determinado, levando em consideração a disponibilidade dos entrevistados.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, existe um desconforto e/ou risco mínimo para os colaboradores desta pesquisa, haja vista que a unidade de investigação pode se sentir constrangida em relatar algumas situações que, por ventura, poderá atingir a dimensão moral, intelectual, social, cultural ou espiritual da mesma, seja em qualquer etapa do estudo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são benefícios à sociedade e academia com dados e ferramentas que imprimem os efeitos das práticas educativas do candomblé nos espaços de educação formal trazendo a partir de relatos dos professores os desafios e conquistas da relação entre esses duas práticas.

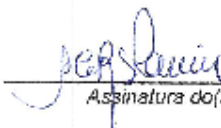
Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Eu, **MÁRCIA REGINA DA SILVA PAIM** fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, 30 de janeiro de 2017.


 Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: SANCHOLYNE CASTINER DIONOR SOUZA
 ENDEREÇO: RUA G, N. 75, URBIS VI. VITÓRIA DA CONQUISTA -BA
 FONE: (77) 98124-2525 / E-MAIL: SANCHOLYNE@HOTMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
 JEQUIÊ (BA) - CEP: 45206-150
 FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb_ja@gmail.com



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CANDOMBLÉ E SUAS REVERBERAÇÕES NO ESPAÇO EDUCATIVO FORMAL: SENTIDOS DE PROFESSORES**". Neste estudo pretendemos analisar se as práticas educativas do candomblé reverberam na sala de aula.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é identificar os sentidos da ação educativa vivenciada pelos sujeitos da religião de matriz africana e que reverberam na sua prática educativa no intuito de perceber a partir da apreensão dos sentidos dos sujeitos, que para referida pesquisa serão professores do ensino médio, se há reverberação das práticas de educação do candomblé na prática educativa de espaço formal, tendo como objetivo compreender se os professores membros do candomblé em algum momento levam para a sala de aula algum aprendizado que adquirem no candomblé.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): para a pesquisa de campo serão selecionadas três professores, que são membros do candomblé Ilê Axé Maroketu. Serão escolhidos somente três, uma vez que, essa quantidade de informantes produz de forma satisfatória dados para produção de uma pesquisa de qualidade. Para analisar os dados utilizamos a Análise de Conteúdo praticada por Bardin (1977), procuraremos aproveitar as falas na sua inteireza, com parágrafos longos, para uma maior aproximação do campo empírico. Faremos entrevistas semi-estruturadas, com dia, local e horário pré-determinado, levando em consideração a disponibilidade dos entrevistados.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, existe um desconforto e/ou risco mínimo para os colaboradores desta pesquisa, haja vista que a unidade de investigação pode se sentir constrangida em relatar algumas situações que, por ventura, poderá atingir a dimensão moral, intelectual, social, cultural ou espiritual da mesma, seja em qualquer etapa do estudo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são benefícios à sociedade e academia com dados e ferramentas que imprimem os efeitos das práticas educativas do candomblé nos espaços de educação formal trazendo a partir de relatos dos professores os desafios e conquistas da relação entre esses duas práticas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

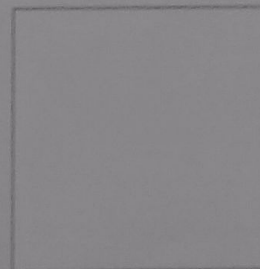
Eu, Rui Gustavo Santos da Silva fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: SANCHOLYNE CASTNER DIONOR SOUZA
 ENDEREÇO: RUA G, N. 75, URBIS VI, VITÓRIA DA CONQUISTA -BA
 FONE: (77) 98124-2525 / E-MAIL: SANCHOLYNE@HOTMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
 JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
 FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com