

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

**VALORIZAÇÃO DA COSMOVISÃO AFRICANA NA ESCOLA: NARRATIVA DE
UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS PIAUIENSES**

Fortaleza

2012

REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

**VALORIZAÇÃO DA COSMOVISÃO AFRICANA NA ESCOLA: NARRATIVA DE
UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS PIAUIENSES**

Tese submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Professora Dra. Sandra Haydée Petit.

Fortaleza

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M447v Meijer, Rebeca de Alcântara e Silva.
Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses / Rebeca de Alcântara e Silva Meijer. – 2012.
194 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Sandra Haydée Petit.
- 1.Educação – Floriano(PI) – Influências africanas. 2.Educação multicultural – Floriano(PI).
3.Educação – Floriano(PI) – Estudos interculturais. 4.Negros – Educação – Floriano(PI). 5.Pesquisa-
ação em educação – Floriano(PI). I. Título.

REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

**VALORIZAÇÃO DA COSMOVISÃO AFRICANA NA ESCOLA: NARRATIVA DE
UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS PIAUIENSES**

Tese submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, Área de Concentração Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em ___ / ___ / _____.

Dra. Sandra Haydée Petit (Presidente)

Dr. Eduardo David Oliveira (UFBA)

Dra. Heloisa Pires Lima (USP)

Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (UFC)

Dra. Maria Zelma de Araújo Madeira (UFC)

Aos ancestrais.
Aos que foram escravizados na Diáspora negra.
Aos vitimados pelo etnocídio.
Àqueles que militam por liberdade e direitos.
Aos escolares e docentes.
A quem acredita que o mundo pode tornar-se melhor.
A quem exercita a tolerância em todas as circunstâncias.
Ao movimento pela efetiva implementação da
Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orixás, que sempre estiveram presentes fortalecendo meu *orí* e meu corpo, em especial a Omolú e Yansã, meus orixás de cabeça.

Aos meus ancestrais, responsáveis pelo que me tornei. Espero que eu esteja retribuindo a contento a responsabilidade das missões desta encarnação, sobretudo esta que agora concludo.

À Amanda, minha primogênita, a quem presenteei com a vida: uma entre as raízes da minha ascendência. Minha pérola negra.

À Ângela, minha caçulinha, a quem também presenteei com a vida: outra entre as raízes da minha ascendência. Minha pérola “branca”.

A Peter Meijer, com quem testo minha tolerância à diferença étnica e minha tranquilidade em estabelecer “relações internacionais estreitas”, com quem tenho raízes ancestrais eurocentradas. Obrigada, meu querido marido, pelas incontáveis vezes em que, com gentileza e ternura, ofereceu-me o de comer, o de beber, o apoio psicológico e afetivo quando tive de virar noites dedicando-me à produção escrita deste trabalho. *Dank je wel mijn lieve schat!*

Ao Meu filh@, pois ele já existe no mundo espiritual, mesmo antes do anúncio de sua concepção. Para, no futuro, dizer a ele que sua energia já estava me envolvendo e motivando nos últimos tempos da construção deste trabalho. Que chegue com saúde e sabedoria.

Aos amigos pretos Jade e Eros, que tanto me fizeram companhia durante a escrita.

À Sandra Petit, minha irmã de santo d’Oxum, pois nós duas sabemos que nosso encontro foi determinação dos orixás e que eu sou uma entre as tantas missões que tem. Pela postura ética, sensível, delicada, criativa, assertiva, espiritual, amiga, paciente e compreensiva. Obrigada porque sempre acreditou em mim, mesmo quando eu ainda não acreditava. Obrigada! Obrigada! Obrigada!

A Lindyr Saldanha, por ter-me adotado como filha, pelas tantas conversas que muito me influenciaram, pela ajuda de toda natureza nos momentos certos e incertos.

Ao Pai de Sando Lincoly de Xangô, que toca meu *orí*, que me acompanha na trajetória religiosa no Candomblé, por ser um dos amigos nesta vida.

À Elane Carneiro de Albuquerque, irmã de Santode Yansâ, minha mãe criadeira. Pelas batalhas travadas durante o mestrado, quando a grana era pouca, mas a amizade segurava as pontas. Obrigada por ter-me ensinado sobre amizade, partilha, bondade...

A Minha mãe de sangue, Cleonice Maria da Silva, pela vida e a amizade. A Meu pai de sangue, Alcântara Pimentel, pela vida e influência intelectual e pela negritude. A meus irmãos, pela filiação fraterna. A minha avó materna, Dolores, a anciã da família, a quem devo respeito e atenção. A Tia Cleomar, por ter-me apresentado, ainda na infância, as religiões afro-brasileiras. Foi ousada e corajosa. Isso foi determinante.

A meus Irmãos de Santo pela acolhida no Axé.

Às alunas bolsistas, Raira, Valéria, Liliane e Mayanne, do curso de pedagogia da UFPI que me acompanharam durante toda a pesquisa. São também responsáveis pela trajetória.

À Shara Jane, professora sociopoeta piauiense da UFPI. Grande intelectual. Obrigada pela delicadeza, pela amizade, pelas orientações informais e formais. Obrigada pela influência.

À Zelma Madeira, professora piauiense. Intelectual brilhante da UECE. Obrigada pela amizade, pelas contribuições e pelo empenho em lutas comuns.

A Duda, O Grande! Apesar de muito jovem, quando penso em você, vejo-o como um *Griot*, ancião. Delicado, sensato, capoeirista astuto. Grande intelectual a quem tenho a honra de ter em minha banca. Motumbá!

À Heloiza Pires, minha escritora inspiradora, pela influência desde a primavera de 2000 em Salvador, por ter-me motivado a escrever quando participei de um minicurso seu e adquirei sua obra *Histórias da Preta*.

À Geranilde Costa e Silva, amiga com quem vivi muitas aventuras acadêmicas. Pelos ensinamentos. Pela amizade. Pelo axé.

À Fátima Vasconcelos, por ter aceitado o convite de integrar a banca examinadora. Pela influência intelectual que tem, pela sabedoria e postura íntegra. Por tudo isso, é uma honra tê-la no exame final desta tese.

À Janaina Arruda, minha “amigucha” ruivinha. Pela tolerância com minhas chatices. Obrigada por confiar em mim. Por dividir momentos doces e amargos. Minha administradora preferida.

À Carla M. Vieira, revisora do trabalho. Pela delicadeza, parceria, competência e profissionalismo.

Aos colegas professores da UFPI, todos eles e elas. Colegas de profissão. Obrigada por terem tolerado minha insistente conversa sobre a tese. Nos corredores, na sala de convivência, na fila do RU (lembra, Socorro Soares?) e em outros espaços da Universidade nutri-me com nossas conversas para depois produzir, produzir, produzir.

Em especial, um agradecimento aos professores do curso de pedagogia do CAFS, pela influência e paciência com minhas ausências nos grupos de trabalho. Estive ausente, mas vejam: aqui tenho o resultado. Valeu! Rita Pimenta e Alexandre, Penha e Geraldo, Socorro Quilombola (risos), Flávio, Joiza, Débora Leite, Marilde, Claudiana, Edmilsa e Erlon Barros. Muito, muito obrigada!

Aos alun@s, pela possibilidade do exercício docente.

*Exu é o princípio.
Exu é o princípio da cosmovisão africana presente na cultura yoruba.
Exu, aquele que viola todos os códigos.
Nenhum ser está isento de Exu.
De sua molecagem virá sempre um ensinamento ancestral.
Exu equilibra através do desequilíbrio,
Revela através do disfarce,
Ensina por meio do embuste,
Garante a paz através da violência,
Estrutura a partir da singularidade.
(Eduardo Oliveira)*

RESUMO

A presente tese tem como foco a valorização da Cosmovisão Africana no âmbito escolar em situação de formação de professores. Sua relevância justifica-se legalmente a partir de 9 de janeiro de 2003, quando o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulga a Lei N. 10.639/2003, que versa sobre a inclusão do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino básico. Aos professores, cabe o cumprimento do disposto legal. Contudo, apesar do que versa citada a lei, os docentes não tiveram, de um modo geral, em sua formação inicial, a preparação adequada para as exigências da articulação de tais conteúdos em sua prática educativa. Porém, a Resolução CNE/CP N°. 01/2004 orienta que é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior oportunizar a formação inicial e continuada de professores, assim como realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre o tema. Inspirada pelos elementos expostos, resolvi realizar um curso de formação para professores no estado do Piauí articulando a tríade ensino, pesquisa e extensão, uma vez que sou professora da Universidade Federal daquele estado, na cidade de Floriano, local da pesquisa de campo. Trata-se de uma pesquisa-formação com influência da pesquisa-ação e da sociopoética a partir dos fundamentos do aporte teórico-metodológico intitulado Pret@gogia. A Formação aconteceu durante o período letivo de 2011 e 2012 na Escola Municipal Eleutério Rezende e sua execução deu-se como projeto de extensão universitária contando com quatro bolsistas envolvidos. Seu principal objetivo foi promover o curso de formação para professoras do Ensino Fundamental I, objetivando a valorização do tema gerador “Cosmovisão Africana”. Realizamos sete módulos durante os quais professoras, pesquisadora e bolsistas do projeto de extensão estudaram, elaboraram e aplicaram planos de ação interventivos para a formação das professoras. Estas, por sua vez, reeditaram suas propostas pedagógicas e curriculares transformando o espaço escolar em território de valorização da cosmovisão africana a partir da articulação teórico-metodológica de seus princípios fundamentais. Além dessa constatação, a análise das ações interventivas também nos revelou o potencial transformador-pedagógico de uma pesquisa-formação, sobretudo na perspectiva da autoformação para todas nós envolvidas no processo. A pesquisa também está ancorada em um referencial teórico-metodológico em fase de gestação pelo núcleo das Africanidades Cearenses da UFC, o qual ajudo a elaborar e aplicar no âmbito da pesquisa e do ensino intitulado Pret@gogia. Esse aporte orienta-se pelos princípios da ancestralidade e da oralidade presentes na cosmovisão africana. Elaborei um estilo particular de escrita. Arrisco-me na criação de personagens, que chamo de meus “eus” ancestrais. Eles narram a pesquisa a partir de contos em enredos que procuram articular a exigência científica necessária a uma pesquisa à escrita literária e à tradição oral da cosmovisão africana.

Palavras-chave: Cosmovisão Africana. Pesquisa-formação. Pret@gogia.

ABSTRACT

This thesis focuses on the enhancement of African Worldview in the school situation in teacher training. Its relevance is justified legally from January 9, 2003, when the then president, Luiz Inácio Lula da Silva, promulgates the Law N. 10.639/2003, which concerns the inclusion of the teaching of History and Culture of African and Afro - Brazilian in primary schools. Teachers, it is compliance with law. However, despite what the law cited versa, teachers did not have, in general, in their initial training, adequate preparation for the demands of articulation of such content in their educational practice. However, the CNE / CP no. 01 /2004 instructs that it is the responsibility of higher education institutions nurture the initial and continuing training of teachers, as well as carry out teaching, research and outreach on the topic. Inspired by the elements exposed, I decided to conduct a training course for teachers in the state of Piauí articulating the triad teaching, research and extension, since I am a professor at the Federal University of Piauí, in the city of Floriano, local field research. It is a research-training to influence the action research and sociopoética from the fundamentals of theoretical and methodological titled Pret@gogia. The training took place during the school year of 2011 and 2012 at the Municipal School Eleuterio Rezende and his execution took place as university extension numbering four fellows involved. Its main objective was to promote the training course for teachers of elementary school, aiming at the enhancement of generator theme "African Worldview" We conducted seven modules, during which teachers, researcher and scholars extension project studied, developed and implemented action plans for interventional training of teachers. These in turn reissued their pedagogical and curricular transforming the school into the territory of valuing African worldview through the articulation of its theoretical and methodological principles. In addition to this finding, analysis of interventive actions also revealed in the transformative potential of research - teaching – training, particularly in view of the self-training for all of us involved in the process. The research is also grounded in a theoretical- methodological phase of pregnancy the nucleus of Africanidades Cearenses - UFC and I help develop and implement in the context of research and teaching titled pret@gogia. This contribution is guided by the principles of ancestry and orality present in the African worldview. Elaborated a particular style of writing. I venture in creating characters, which I call my "I" s ancestors. They narrate tales from research plots in seeking to articulate the scientific rigor required a survey of literary writing and oral tradition of the African worldview.

Keywords: African Worldview. Research training. Pret@gogia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONTO DE INÍCIO.....	13
1 CONTOS DE INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Xacoco: aprendendo a desviar-se do aprendido.....	18
1.2 É preciso olhar para frente com os olhos nas costas e sobre Vó Benita.....	21
1.3 Sobre Candomblé, vida e orixás.....	23
1.4 Sobre os “eus” Zica, Dadá e Macu em busca do <i>ser negro</i>	26
1.5 Conto de príncipe, leis e pesquisa.....	28
1.6 Conto de Enraizamentos.....	34
2 CONTOS DE TEORIAS.....	42
2.1 Pegadas de impedimentos e de supremacias: a colonização, a escravização e o neocolonialismo.....	42
2.2 Tocando a cosmovisão de raiz africana na tessitura de nossa brasilidade.....	47
2.3 A raiz africana no Sassanhe ou o “cantar das folhas”.....	50
2.4 Por uma didática da pret@gogia.....	55
3 CONTOS METODOLÓGICOS.....	63
3.1 Uma pesquisa-formação da cosmovisão africana yorubana.....	63
3.2 Caminhos de Pesquisa-ação.....	66
3.3 Caminhos Sociopoéticos.....	70
3.4 Tecendo a colcha de retalhos: pormenores da metodologia da formação.....	74
3.5 Escola Florianense.....	76
4 CONTOS INTERVENTIVOS: PEGADAS DE PESQUISA E DE AÇÃO NA ESCOLA..	79
4.1 Conto Interventivo I: o dia em que as bocas da escola falaram o que sabiam sobre cosmovisão africana, ou a avaliação diagnóstica.....	79
4.2 Conto Interventivo II: os dias em que a escola escureceu: sobre o <i>ser negro</i>	93
4.3 Conto Interventivo III: sobre ancestralidade e mitos africanos.....	102
4.4 Conto Interativo IV: cultura negra florianense.....	123
4.5 Conto Interventivo V: visita mandingueira.....	129
4.6 Conto Interventivo VI: visita regueira.....	131
4.7 Conto Interventivo VII: festa de erê ou a culminância da formação em negras apresentações.....	135

5 CONTOS DE ANÁLISE.....	139
5.1 Conto de Análise I: sob os olhares dos mais velhos, ou um dos princípios da cosmovisão africana.....	139
5.2 Conto de Análise II: Exú abre caminhos de pesquisa e de formação.....	144
5.3 Conto de Análise III: intervenções pedagógicas pretas, ou raízes cravadas numa pret@gogia – sobre as práticas pedagógicas.....	147
CONCLUSÕES DOS TRABALHOS PARA ABRIR CAMINHOS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
GLOSSÁRIO.....	186

INTRODUÇÃO: CONTO DE INÍCIO

Chegando certa vez na aldeia em que nasceu, Obaluaê foi informado que estava acontecendo uma festa à qual todos os orixás deveriam comparecer. Obaluaê não quis estar presente, pois sabia que iria causar constrangimento devido a sua medonha aparência. De longe, apenas observava a animação do terreiro, quando Ogum, percebendo a tristeza do Orixá por não poder se divertir junto aos outros, cobriu-o com uma roupa feita de palha que o escondia da cabeça aos pés. Protegido pelos trajes de palha, Obaluaê entrou no terreiro para aproveitar os festejos.

Apesar de envergonhado, o Orixá entrou no terreiro, mas nenhum outro se aproximou dele, o que o fazia ficar mais retraído. Foi quando Iansã, a rainha dos raios, ventos e tempestades, que tudo observava, percebendo a tristeza na figura oculta debaixo da vestimenta de palha – o que a deixou desalegrada – esperou que Obaluaê fosse ao meio do barracão. O xirê acontecia com muita animação e os orixás dançavam com suas equedes. Iansã aproximou-se dele e soprou suas vestes de *mariô*, levantando as palhas e deixando seu corpo ferido à mostra.

Nesse exato instante, as feridas de Obaluaê pularam para o alto e caíram transformadas em chuva de pipoca. Todo o chão do barracão ficou forrado de branco-pipoca. Então, o senhor da peste e das enfermidades, a partir daquele instante livre das feridas, pôde ver a si, o mais belo dos orixás. Desde então, Obaluaê e Iansã Igbalé passaram a nutrir imenso afeto um pelo outro: Obaluaê presenteou-lhe com o reino dos espíritos, partilhando com ela o poder das demandas da morte sobre os vivos.

Peço agô a Exu para abrir esse trabalho.

Agô! Agô Bará!

Meu Orixá de cabeça é Obaluaê, atotô! Atotô Omolú!

Meu segundo Orixá é Iansã, eparre, Oyá!

Peço ago a todos os Orixás e saúdo os espíritos ancestrais pela presença constante em todos os momentos da elaboração desta tese.

A presente tese foi pensada, pesquisada, elaborada e escrita a partir de algumas particularidades que agora irei explicitar com o intuito de torná-la fluida, leve, agradável de ler e principalmente para que cumpra sua finalidade formativa.

É Pesquisa-formação em pret@gogia

O trabalho é resultado de uma pesquisa-formação. Porém, essa abordagem de pesquisa recebe direta influência da pesquisa-ação. Por esse motivo, aproximamo-nos sutilmente dessa segunda matriz, adotando alguns de seus direcionamentos. Uma segunda, mas não menos importante base teórico-metodológica, é a pret@gogia. Esse aporte bebe diretamente dos princípios da cosmovisão de mundo africano dos yorubás no Brasil, tema gerador da pesquisa, o que justifica sua considerável relevância.

O foco

Seu foco é o da valorização da cosmovisão de mundo africano dos yorubás no Brasil em âmbito escolar e em situação de formação de professores.

O estilo de escrita

Inspirada pelo princípio da ancestralidade e da oralidade, presentes na cosmovisão africana, elaborei um estilo particular de escrita, arriscando-me na criação de personagens a quem chamo de meus “eus” ancestrais. Eles narram a pesquisa a partir de contos em enredos que procuram articular a exigência científica necessária a uma pesquisa à escrita literária e à tradição oral da cosmovisão de mundo africano dos yorubás no Brasil. São vários os textos que chamo de contos. Não porque sejam, uma vez que não sigo regras e técnicas do campo literário. Longe de ser uma recusa, antes é o simples desejo de deixar a escrita fluir.

Posto isso, assumo minha ignorância técnica e peço permissão para ocupar um lugar entre os contistas, ao menos os amadores como eu, uma vez que o que pretendemos efetivamente é a alegria da escrita e a vontade de contar histórias.

As personagens

A narrativa é vivida e contada por algumas personagens, como *Dadá*, interpretada por mim. Assumo esse codinome para fazer jus à malandragem dos capoeiras que viveram tempos mais repressores, tempos em que a capoeira era considerada vadiagem pela polícia.

Atualmente, nós capoeiristas continuamos vindo na prática da capoeira sua função de vadiagem, a diferença é que não é mais considerada caso de polícia, mas sim para seguir a tradição de esconder o verdadeiro, para vadiar por pura malandragem.

Vó Benita é a representação da sabedoria dos mais velhos. É minha face idosa, minha ancestral. É também minha ligação com Omolú, quando se apresenta na sua versão de velho. Ela é também a Preta Velha que tive o privilégio de receber uma única vez em minha cabeça. Além dela, há o *Príncipe*, professor e capoeirista, é o homem sábio. Tem talento e facilidade para o ensino. É minha profissão, meu lado professora e pesquisadora. É a ideia que tenho de Obaluaê quando assume sua versão jovem.

Zica é a escolar. Sou eu e minha relação com a infância. Às vezes ela é criança, outras vezes é adolescente, pois sua postura e maturidade vão sempre depender das circunstâncias. *Zica* foi criada para narrar e figurar como eixo problematizador da minha pesquisa de Mestrado. Junto a *Macu*, uma criança espiritual, viajou comigo aventuras de pesquisa em busca de saber o que é ser negr@.

Essa criança, *Macu*, está também nesta aventura. É um *erê*, espírito infantil e mensageiro dos orixás. Nasceu com *Zica* nos meus estudos de Mestrado e também figura como personagem colaborador na narrativa deste trabalho.

A estrutura

A tese está organizada em seis capítulos. Cada uma delas reúne um conjunto de contos narrados por personagens, onde procuro cuidadosamente articular as exigências normativas científicas ao estilo de escrita literário, na tentativa de produzir algo original e próximo da tradição oral própria da cosmovisão de raiz africana.

Seu primeiro capítulo constitui-se dos *Contos de Introdução*. Em seu conjunto, eles reúnem *Xacoco: aprendendo a desviar-se do aprendido*, no qual exponho meu desejo de aprender e aprofundar meus conhecimentos de matriz africana; *É preciso olhar para frente com os olhos nas costas e sobre Vó Benita*, quando exponho meu desejo de aprender sobre conhecimentos acerca da ancestralidade africana; *Sobre candomblé, vida e orixás* apresenta meu envolvimento teórico e prático com o Candomblé e com os orixás: filha de santo que sou, utilizo meu acesso aos saberes práticos da religião procurando pesquisar a partir do lugar de dentro do tema, uma vez que as religiões negro-africanas são espaços de extrema presença da cosmovisão africana yorubana; *Sobre “eus” Zica, Dadá e Macu em busca do ser negro* é um dos princípios que regem a pesquisa, a filiação intrínseca com a afrodescendência no

assumir de meu pertencimento étnico-racial, fortalecendo, com isso, a justificativa pela escolha do tema de pesquisa; *Conto de Príncipe, leis e pesquisa* é a problematização da pesquisa, quando estão inscritas as questões que a norteiam e a seus objetivos; o *Conto de enraizamento* aborda as implicações da pesquisadora com a pesquisa.

O segundo capítulo é a composição dos *Contos de Teorias*. *Pegadas de impedimentos e de supremacias: a colonização, a escravização e o neocolonialismo* faz uma breve contextualização histórica dos processos colonizadores e seus desdobramentos; *Tocando a cosmovisão africana na tessitura de nossa brasilidade* é uma breve narrativa sociológica de conteúdos culturais africanos yorubanos reeditados no Brasil; *A raiz africana no Sassanhe ou “cantar das folhas”* é a elaboração de algumas categorias importantes para o bojo investigativo da pesquisa. Outras categorias foram surgindo posteriormente: *Por uma didática da pret@gogia* reúne princípios pedagógicos com o intuito de subsidiar a estrutura didática da pesquisa.

Os *Contos Metodológicos* estão no terceiro capítulo do trabalho. O primeiro deles é *Uma pesquisa-formação da cosmovisão africana yorubana*, que apresenta o principal aporte metodológico da pesquisa. *Caminho de pesquisa-ação* apresenta o referencial, porque é dele que nasce a pesquisa-formação e porque inspira-nos no pesquisar em ação. *Caminhos sociopoéticos* são escritos por que a Sociopoética é um referencial teórico-metodológico de enorme relevância para a pret@gogia e também nos inspira no pesquisar poético. *Tecendo a colcha de retalhos: pormenores da metodologia da pesquisa* norteia o passo a passo metodológico, criando na pesquisa três etapas e instituindo os Grupos Formativos para atuação colaborativa durante todo o processo. Por último, *Escola Florianense* explora o campo de pesquisa na cidade de Florianópolis, estado do Piauí.

A *Quarta Parte* é formada pelos *Contos Interventivos*. *O dia em que as bocas da escola falaram o que sabiam sobre cosmovisão africana, ou a avaliação diagnóstica* procura reunir conceitos e categorias para comparação posterior com o final da pesquisa. *Os dias em que a escola escureceu: sobre o ser negro* estabelece a reflexão sobre o “ser negro” e as construções históricas em torno do tema. *Sobre ancestralidade e mitos africanos* traz ações formativas a partir dos ensinamentos dos mitos, ao passo que *Cultura negra florianense* traz a mobilização da memória coletiva em busca das tradições afro-florianenses. *Visita mandingueira* relata a realização de uma oficina de capoeira com debate sobre sua relevância e poder lúdico. *Visita regueira* mostra a aproximação da comunidade escolar do reggae, forte expoente da cultura local; *Festa de erê ou a culminância da formação em negras*

apresentações reúne apresentações dos alunos orientados pela formação de suas professoras no âmbito da pesquisa-formação.

A *Quinta Parte* são os contos de análise. *Sob o olhar dos mais velhos ou um dos princípios da cosmovisão africana* extrai das análises o ponto limite em que conteúdos acerca dos saberes ancestrais foram significativos no espaço escolar. *Exu abre caminhos de pesquisa e de formação* analisa, através da avaliação diagnóstica, se o tema cosmovisão africana fazia parte das práticas pedagógicas e curriculares na escola. *Intervenções pedagógicas pretas ou raízes cravadas numa pret@gogia: sobre as práticas pedagógicas* extrai do processo práticas pedagógicas e concepções sobre as cosmovisões africanas de teor diferenciado e significativo para a valorização da cosmovisão africana como um todo na escola.

Por fim, *O fim de um início: algumas conclusões* é a *Sexta Parte* desta tese, reunindo contos conclusivos: *Os princípios da cosmovisão africana*, que revelam resultados formativos que se aproximam do tema gerador central; *O potencial autoformador e transformador da pesquisa-formação*, que apresenta o teor transformador fruto dos espaços de formação, assim como apresenta o teor autoformador desenvolvido pelas participantes durante o processo; *O potencial poético da pesquisa* reúne a dimensão sociopoética construída durante o processo; *Contribuições didáticas para a pret@gogia* apresenta as contribuições à prática educativa elaboradas durante a pesquisa-formação, ao mesmo tempo em que foram influenciadas e converteram-se em contribuições de cunho didático à Pret@gogia.

1 CONTOS DE INTRODUÇÃO

1.1 Xacoco¹: aprendendo a desviar-se do aprendido

Sou *Dadá*, criança que nasce com os cabelos encaracolados. Sonho ou converso com orixás e espíritos ancestrais. Minha história é comprida, mas acredito que, para entendermos sobre árvores e seus enraizamentos, precisamos acompanhar o brotar de suas sementes. Nasci numa terra bastante híbrida culturalmente, motivo de dúvidas e conflitos com meus “eus”. Somente por volta de trinta anos após meu nascimento, iniciei o eterno retorno rumo ao entendimento de minha história, de meus antecessores: as pegadas da minha multidão.

Sim, o reconhecimento de pegadas ancestrais equivale ao reconhecimento de si, da multidão anterior a minha existência material. Parece complicado, mas é muito simples: estive viva na existência dos meus antepassados antes mesmo de existir.

Quem não tem oportunidade de visitar seus antepassados para melhor entender a si, provavelmente, padece de nostalgia. Deve sentir, vez por outra, certa saudade entristecida daquilo que não conhece. Por muitas vezes, sofri desse mal; não reconhecia comportamentos, sentimentos e impulsos que tomavam conta de mim. Eram os tais “eus” desconhecidos.

Engraçado! Lembro agora da criança ativa, danada e atenta que fui durante os seis primeiros anos da minha infância. Era a *Dadá* do meu pai. E, tal como eu, ele era ativo, danado e atento. Para os olhos inférteis do adulto racionalista da modernidade, meu pai provavelmente era infantil, louco; alegre demais para ser sério. Mas aquela alegria atravessava minha vida lindamente. Sentia que estava no meu lugar ao conviver com meu pai. Longe dele, as situações eram insossas. Os adultos não entendiam o meu lado. Era toda solidão, descontentamento e rebeldia. Parece que as pessoas aprendiam a esquecer a alegria.

Quando passei a frequentar a escola, entendi quem ensinava o “desalegramento”. A sorte do meu pai é que, lá na escola, ele só aguentou cinco anos. Ou foi a escola que não o tolerou? Alguns anos depois, cumpri bem as tarefas escolares. Estava aprendendo que alegria pode parecer falta de seriedade. Então minha tendência alegre teve que passar por reformulações. A escola era um mundo distante de mim. Destoava dos rituais familiares. Não tinha lugar para as brincadeiras espontâneas de criança. Não era familiar. Sentia como se estivesse em outro planeta.

¹ Expressão yorubana que se refere à pessoa que fala uma língua erradamente. “Sako”: desviar-se; “kó”: aprender (desviar-se do aprendido).

Toda a espontaneidade é capturada e presa. Temos retidos em nós a potência da alegria espontânea. “Abram os livros para fazermos as lições”. Ouvi essa frase inúmeras vezes. Folheava as páginas e raramente tinha minha atenção focada nas lições. Aqueles livros quase nada me diziam. Havia neles um formalismo triste, que nada parecia com a felicidade da vida real.

Com isso, não quero dizer que a vida cotidiana é feita apenas de algodão doce e pipocas. As crianças caem, machucam-se, sofrem, sentem saudade, ficam tristes; porém, elas sabem que tudo isso faz parte do repertório da vida. A escola golpeia o drama das relações cotidianas e implanta em suas práticas modelos de realidade quase parados. A ausência de movimento e de alegria condena a escola ao teatro da morbidade artificial.

As lições tinham relação com pessoas, fatos e lugares estranhos, distantes. Não me via representada naquelas páginas, nem valorizada nas relações constituídas no espaço escolar. Quase nada ecoava nem refletia em mim. Não havia muita relação entre o mundo da escola e a Dadá danada. Sobrevivia um modelo de gente e de costumes com padrões específicos vistos como especiais. Era preciso aprender a consumir aquele modelo.

De maneira insistente e ao longo dos muitos anos de educação formal, os conhecimentos, os padrões, os modelos, as formas, os discursos, as ideologias etc. eram exibidos como em um coro de igreja. Não precisava fazer muito esforço para repetir. Não se fazia necessário pensar muito para verbalizar. O verbo era ação quase morta. Depois de tantas repetições, acabamos acreditando que aquele repertório era a pura expressão da verdade. Tudo que fugia a ele parecia fora da normalidade e do aceitável.

As lições, quando ganhavam algum movimento, ainda assim não diziam muito para mim. Sentia a ausência da relação. Mais uma vez, batia a uma porta sem que ninguém atendesse. A Dadá, criança que nasce com o cabelo encaracolado, era estrangeira no território em que nasceu. A escola, a cada dia, fazia-me mais alienígena. Não encontrava razão para estar ali. Meus laços faziam-se já frouxos.

No entanto, em um tempo que não sei bem ao certo qual foi ele, resolvi aprender a linguagem do território em que nasci e guardar meus “eus alienígenas” em dimensões flutuantes no oceano Dadá. Apesar de saber pronunciar a linguagem do território em que nasci, mesmo assim o fazia de forma precária. De fato, não me lembro de escrever com perfeição. Sempre havia o que melhorar. Não tinha jeito! Sempre escorregava na ortografia ou na coerência textual, mas era questão de sobrevivência.

Escorrega aqui, levanta ali, fui dando meu jeito. A adaptação nunca foi completa – eu sei – mas fui fazendo acordos e continuando a jogar. Um jogo, é isso! Parece que estive

jogando o jogo da sobrevivência. Fui criando artesanalmente peças e jogando. Mas por muitas jogadas esqueci que estava dentro do jogo. O certo é que nunca deixei de jogar, apenas esquecia. Parece que minhas jogadas entravam na condição de automáticas.

Via-me absolutamente adaptada, porém, ainda assim, era alienígena. Por muito tempo, sobrevivi nessa condição. Uma força-potência, sabe-se lá de onde, dava empurrões em minhas costas fazendo-me prosseguir. Questionava-me sobre o que aquilo queria dizer. Que vontade era aquela? Por que continuava jogando? De onde vinha certo sentimento atrevido? Se, além do jogo da sobrevivência, havia uma inexplicável energia-força a potencializar minha trajetória, resolvi curiosamente seguir a trilha-raio e correr a terra eletrizada falando várias línguas, mesmo que erradamente.

Mas como entender aquela polifonia de falas dentro de mim? Os questionamentos curiosos sobre o jogo levaram-me às reflexões sobre a história e a cultura negras no Brasil elaboradas por Muniz Sodré em *O Terreiro e a Cidade*. No capítulo quatro, intitulado *O jogo como libertação*, Sodré fala-nos que,

como ação hierárquica, relacionamento com o sagrado, o jogo ocupa lugar central no mundo das culturas de arkhé. O culto aos deuses, com seus rituais – onde vigora a linguagem não- conceitual dos gestos, imagens, movimentos corporais, cânticos – é a matriz de todo o jogo. O culto é em si mesmo um grande jogo, gerador de saberes (1988, p. 116).

Nas culturas de *arkhé*, as de origem e destino coletivo (SODRÉ, 1988, p. 113), joga-se sagradamente. Há um jogo territorializado pelo espaço de terreiro onde os iniciados são potencializados pela força axé. À medida que o iniciado vai-se tornando velho no santo, vai ganhando o direito de conhecer gradativamente as peças do jogo ritual para, enfim, mover a sabedoria ancestral. Sodré acrescenta que esse jogo presente nos rituais religiosos, na verdade, faz parte do centro vital das culturas africanas (SODRÉ, 1988, 116).

O jogo presente na mandinga do capoeira, nos movimentos dançantes das festas afro, até a energia musical dos atabaques, passando pela força axé da presença dos orixás, representa espaços de jogo da cosmovisão africana entranhados na cultura brasileira.

Entendi! Meu jogo representava certa aproximação ainda inconsciente de grande parte de mim. Meus “eus” ancestrais moldavam as peças com a energia-Nanã, presente na lama dos pântanos, e colocavam-nas para secar no Sol-Omolú.

Sobre as energias ancestrais nas culturas africanas tradicionais, Gauthier acrescenta seu pensamento sobre tais energias:

nas culturas colonizadas, africanas e indígenas, o pensamento é uma forma de energia, inexistem abstrações que não sejam, ao mesmo tempo,

expressões de energias da natureza-espírito. Por exemplo, no candomblé, da mesma maneira que existem tipos de pessoas que expressam a energia Xangô, outras, a energia Oyá ou Oxalá, existem pensamentos com “cor” de tal ou tal orixá (2010, p. 35).

Pronto, havia um jogo a se reaprender. Eu poderia intuir as peças moldadas, mas havia desaprendido como jogar.

1.2 É preciso olhar para frente com os olhos nas costas e sobre Vó Benita

Enquanto seguia aprendendo a linguagem do território em que nasci, mais certeza tinha de que aquele não era um idioma puro, universal. Então voltava minhas lembranças para os tempos de criança, quando muitos “eus” brincavam no terreiro de Dadá, contrariando a necessidade de um corpo físico para cada eu existente.

Muitas falas, idiomas e expressões faziam burburinho no quintal de minhas lembranças. As memórias sacudiam e brincavam de desafiar-me. Queria explodir em confusão fazendo nascer em mim dúvidas e uma já experimentada nostalgia saudosa. Lembrei-me de um vazio que houvera sentido quando aprendi a aprisionar meus “eus”.

Apenas um deles permaneceu. Ele frequentava a escola, gostava do que aprendia. Adaptou-se ao território em que nasci porque era o “eu” semelhante àquele jeito de ser. Os outros de mim foram banidos, aprisionados, porque não lhes foi permitido ser como eram. Suas linguagens eram malditas, seus comportamentos vistos como imorais, impróprios. Seus saberes e práticas sociais, de modo geral, foram condenados ao território do pecado e da perdição. Acabei dando vazão a um único eu por mera conveniência. Mas não pensem que estava feliz, nem única. Faltava uma pluralidade que explodia em ausência nostálgica.

Em várias situações, aquela melancolia tomava conta da vida. Sentia falta de meus outros “eus”. Estava e não mais estava ali. Meus pés descalços atravessaram a cerâmica branca da sala de estar. Ouvia sons de tambores e de berimbau. Pensei em desligar a televisão ou o aparelho de som, mas os dois estavam quietos a obedecer à regra da boa convivência com os vizinhos: depois das vinte e quatro horas a cidade silencia; apenas gatos, ratos, baratas, boêmios, loucos, marginais, prostitutas e macumbeiros continuam a dar movimento à noite.

Ainda não tinha parado para pensar como a noite é dinâmica. Os batuques direcionaram meu pensamento e meus pés. Abri a porta e saí para o alpendre e, apesar da minha casa não ter quintal, ele existia naquele instante. Era muito grande. Minha casa agora estava no centro de um grande sítio e cercada por árvores e arbustos dos mais variados

tamanhos. O céu estava compondo um quadro em lua cheia. Caminhei por trilhas que cortavam o mato. Minha impressão era que andava em labirintos. Pegada após pegada, meu rastro desenhava a areia vermelha das trilhas labirinto.

A música dos atabaques parou. Segui em frente, curiosa e apreensiva. Alguns instantes depois, ouço, não muito longe de mim, a voz cansada e rouca cantarolando: “*Vovó não quer casca no terreiro. Vovó não quer casca de coco no terreiro. Mode nô lembrar dos tempo de cativoiro. Mode nô alembrar dos tempo de cativoiro*”.

Era uma melodia misteriosa e doce! Passava-me ternura. Procurei com a cabeça a direção do som. Os olhos denunciaram a imagem de um casebre de palha. Os passos correram chão de terra batido rumo à residência humilde. Nos fundos da casa, apenas uma porta. Prossegui na lateral sem janelas até alcançar o terreiro da frente. Apurei a vista. Vi, enfim, a dona da voz: uma senhora pequena e encurvada em vestido branco com um pano enrolado à cabeça. Meu coração acelerou, quase chego a sentir dor no estômago. A senhora estava sentada confortavelmente num toco de árvore defronte à choupana. Fumava cachimbo e olhava para as brasas ao redor de uma fogueira parcialmente apagada.

“– *Nhá moça venha cá perto da véia*²”, convidou. Apontou para um tamborete³ e sinalizou para que eu sentasse, o que obedeci sem questionamentos. A vovó aproveitava o ócio saboreando cada momento de seu cachimbo. A fumaça com cheiro de manjerição penetrou minhas narinas e eu relaxei.

“– *É banzo nhá menina, é banzo*”, afirmou depois de uma baforada bem próxima ao meu rosto. Seu olhar era cansado, mas passava muita confiança e conforto.

“– O que é banzo, senhora?”, perguntei.

“– *A paraba que fia quiere sabê! Quando fia fica amuada pelos canto percorando argo mode se alegrá e num cunsegui, fia!!! É banzo*”.

Algum tempo depois, pesquisei o significado daquela palavra. Encontrei em várias fontes, entre as quais o *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*, de Clóvis Moura, onde se lê que “banzo” seria o “estado de depressão psicológica que se apossava do africano logo após seu desembarque no Brasil. Geralmente os que caíam nessa situação de nostalgia profunda terminavam morrendo” (2004, p.63).

“– *A fia sente farta de seu povo, nhá menina. Noise veio das terra longe. Travessamo mundo de má mode o negreiro mardito deixá noise aqui. A véia era moça formosa.*

² Comportamento linguístico de pretos e pretas-velhas incorporados em terreiros de Umbanda e, segundo Tânia Alkimin e Laura López (2009), remontam ao português dos escravizados no Brasil.

³ Pequeno banco de acento feito de madeira. Móvel comum nas casas do sertão do Nordeste brasileiro.

Amuntuario a véia Benita e a famía no porto mode vendere nóis. Coroné Justino comprô e levô véia pras terra dele, fia". A senhora falava olhando fixamente para o horizonte. Parece que assistia a seu passado como um teatro da vida.

Seguiu contando que morava num barracão com mais umas cento e cinquenta pessoas. Disse que sofria muito com a falta de sua mãe e de três outras pessoas de sua família. Eles foram vendidos para outro coronel e seguiram em rumo desconhecido. Por muitas vezes, deixou de comer, de beber e mal se aguentava de pé para o trabalho nas plantações de algodão.

“– A fia é quem a véia Benita, xincarrega da alegria. Gente quem nóis quando cai se trata logo de preparar uns bãio de pranta, nhã moça”.

Conversamos sem que eu saiba hoje por quanto tempo. Tínhamos muita afinidade. Corremos serelepes por toda a minha vida e a dela. Brincamos com nossas lembranças: *“– Nhã moça veio com Benita e maise muta gente de nossas terra. Sinhá menina tem que acená os pé nas pegada dos véi. Voismicê só espia a frente com os ôio nas costa”*, disse Vó Benita sorrindo feliz e pitando o cachimbo.

1.3 Sobre Candomblé, vida e orixás Yorubanos

Passei o dia reflexiva, mas feliz. Muito feliz. Sem precisar de provas materiais ou documentos, sei que Vó Benita é minha ancestral chegada ao Brasil na ocasião do tráfico de seres humanos do Continente Africano. Minha vontade era de ter convivido com ela, mas, ao mesmo tempo, sei que ela sempre esteve aqui e continua nas minhas pegadas e minhas ações.

Nosso encontro faz-me relacionar o que venho vivendo a meus outros “eus”. Meu corpo foi tomado por banzo. No meu caso, o mal provocado pelo desligamento com meus “eus” africanos. Mas como religar? Minha intuição diz-me que venho, aos poucos, fazendo alguns caminhos de volta e que jamais deixarei de abrir na mata do distanciamento outros caminhos. Vó Benita esteve comigo nos momentos de retorno, mesmo sem que eu tivesse plena consciência. Explicou que me acolheu em seu colo quando a escola fazia muros de concreto para que eu não corresse as trilhas feitas na infância.

A rebeldia era resistência às práticas eurocêntricas cotidianas da escola. A prática era deixar-me sem acesso até que eu esquecesse. Porém, meus outros “eus” gritavam do outro lado da muralha cantigas em vários idiomas e esse canto fazia com que eu permanecesse de alguma forma conectada a eles. Muitos anos depois, fui acometida de nova crise de banzo. Vó Benita, mais uma vez, garantiu-me seu apoio. Estava adoecendo. Os médicos disseram que

era psicossomático, mas não conseguiram ajudar. Porém, grandes encontros aplacaram definitivamente a enfermidade.

Os búzios dançavam alegres por trazerem-me mensagens dos orixás, as divindades africanas. O sacerdote trajava vestimentas branquíssimas. Seu jogo, como de costume no Brasil, continha 16 búzios. A mesa era coberta com uma grande toalha também branca e havia um espaço delimitado por contas. Jogava os búzios que caíam abertos ou fechados, fazia cálculos e perguntas aos orixás. Vó Benita comentou comigo que a complexidade e a infinidade de conhecimentos que um sacerdote (*babalorixá*) ou uma sacerdotisa (*yalorixá*) devem adquirir para o jogo é tão grande quanto toda a África. O Babá disse-me que meu problema era cobrança de santo⁴, que eu teria que raspar a cabeça para Obaloaè e que meu segundo santo era Yansã.

No Candomblé, a consulta aos búzios é feita a fim de que os orixás mostrem a causa de nossos problemas e os meios para resolvê-los. Apesar de ter alguma leitura sobre os orixás do Candomblé, aquela situação deixou-me atônita, mas muito excitada. Algo me dizia que era preciso vencer o medo e as dúvidas para que os *olhos das costas* finalmente pudessem ver com um pouco mais de nitidez meu passado. Lembrei a leitura que fiz sobre Candomblé em Claude Lépine, quando diz que

o candomblé não é folclore, nem é apenas religião ou ideologia [...]. Trata-se de sociedades, de comunidades com vida própria. Um terreiro de candomblé tem sua gente, seu pedaço de terra, suas técnicas tradicionais de trabalho, seu sistema de distribuição e de consumo de bens, sua organização social, bem como seu mundo de representações. O terreiro insere os homens em novas relações (1981, p.13).

Lépine falou pela garganta do livro. Suas palavras tomaram conta da minha mente. Procurei ser envolvida por conhecimentos que não me causavam tanto estranhamento, mas ao mesmo tempo estavam distantes. As peças de barro-Nanã pontuavam com energia axé. Finalmente, fiz minha iniciação religiosa no Candomblé. Aquele momento ritualístico ecoou em minha existência tornando-me mais próxima de meus “eus” ancestrais.

A esse respeito, Sueli Carneiro e Cristiane Cury colaboram quando nos falam que,

com a “entrada” para o candomblé, a alienação social e individual é substituída por uma “nova consciência de si” revelada pela teologia proposta. Seu caráter mítico e transcendente oferece e aprisiona o indivíduo num campo explicativo que reestabelece sua unidade interior e o devolve, confiante, ao mundo exterior, por meio dessa outra “racionalidade” que o

⁴ “Cobrança de santo” é o termo utilizado nas roças de Candomblé para designar ao ser humano o chamado do Orixá. Como Obaloaé, ou Omolú, está nos domínios da saúde física e mental, seu sinal dá-se através de certa fragilidade no campo da saúde.

instrumentaliza a suportar, a se confrontar ou se adequar à “irracionalidade” e às contradições da sociedade abrangente (2008, p. 101).

A partir daquele momento, passei a perceber que havia voltado ao meu território pátria. Não me sentia estrangeira, porém teria que reaprender aquela língua tradicional. Senti então a potência plena de minha negritude. Meu corpo reconhecia a força axé em todos os momentos rituais para o grande encontro com os orixás. Naquele instante, meus pensamentos faziam muitos movimentos contraditórios. Era um grande conflito entre a racionalidade instrumental e outra forma de entendimento do real a partir do culto dos orixás.

Essas duas bases de captura do mundo e de seus fenômenos estavam apelando para o entendimento daquela situação nova. Procurei então compreender mais sobre os orixás para melhor transitar naquele recém-conhecido território. Dos dizeres e saberes possíveis, dialoguei com Reginaldo Prandi, em seu entendimento sobre os orixás:

para os iorubás tradicionais e os seguidores de sua religião nas Américas, os orixás são deuses que receberam de Olodumare ou Olorum, também chamado Olofin em Cuba, o Ser Supremo, a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por alguns aspectos da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana (2001, p. 20).

O que eu estava presenciando com meu próprio corpo era a beleza de diversas culturas negras africanas dando sentidos e fazendo-se prática sagrada em território ancestral. Nesse instante, o texto fala pela garganta de Adékòyà (1999), quando nos ajuda a entender que a cosmovisão africana que influencia diretamente a elaboração do Candomblé e do culto dos orixás no Brasil é a dos povos yorubás, um dos maiores grupos étnicos da África Ocidental. A influência yorubana deu-se devido a milhares de pessoas dessa etnia que desembarcaram no Brasil na condição de escravos, contribuindo com a cultura e a história brasileira. A casa de santo é a reedição da cultura dos yorubás na ritualística, começando pelos cânticos e palavras sagradas, a terminar pela estrutura do axé que abriga os orixás.

Na esteira estendida sobre o chão, assumi a condição de criança no útero de Mãe Oxum. Os mais velhos davam-me o de comer, o de beber e o banho de folhas especialmente preparado para o corpo da Dadá, que naquele momento se iniciava em uma vida ancestral. Dias seculares estavam sendo reinterpretados no meu corpo, na frente de meus olhos.

Todo o instante denunciava a chegada dele. Sentia que me tomava. O Orixá parecia enorme, imponente. Tinha um poder extraordinário, e a consciência racionalista de quem aprendeu na escola do mundo ocidental sobre verdades universais, evaporou-se imediatamente. O cheiro de terra molhada tomou conta do ambiente. O Orixá tomou o corpo

de Dadá negando-lhe a menor ação motora. Fomos um só instante, um só tempo, um só. A mulher Dadá deu lugar a um Orixá destemido e temido, o *Senhor da Vida e da Morte*, o *Senhor da Varíola*, O Grande Obaloaê.

Desde então, seguimos juntos, Obaloaê e eu, pelas trilhas do eterno retorno aos meus “eus”, ou mundos ancestrais yorubanos. Sou depositária de uma força divina e passei a sentir-me importante. O Candomblé ofereceu a mim a possibilidade de conhecer a vida contemporânea a partir de outros focos, outros ritmos, outros mitos, que não apenas o científico empírico.

Quem vive em espaços ancestrais, sabe bem a respeito do que falo. A roça de Candomblé é território de desdobramentos e as convenções sociais ganham outra conotação. A linguagem verbal atravessa o tempo; são termos próprios, uma linguagem especializada. É um tempo ritual que nos liga afetiva e magicamente ao mundo dos orixás. Quando sinto as energias tomarem meu corpo e minha mente, o corpo é todo possibilidades. Empréstima sua vitalidade ao Universo, porque lembra que o contém. Ele é puro devir. Já não sou mais eu só, sou muito mais, sou muitos outros, sou parte da comunidade e de tempos que experimento nos momentos rituais de força axé.

1.4 Sobre os “eus” Zica, Dadá e Macu em busca do *ser negro*

A menina Zica tem mais ou menos 10 anos. Ela é amiga de Macu, uma criança espiritual que também podemos chamar de Erê. Com ajuda de Macu, Zica iniciou uma longa aventura para entender sobre *ser negro*. Assim como eu, ela não encontrava pistas nas trilhas da escola. Seu *ser negro* ficou desbotado por vários tempos. Macu foi enviado pela espiritualidade para ajudar a menina a fazer suas próprias trilhas em busca de seu *ser negro* (SILVA, 2007). Foi aí que nos encontramos.

Na época, eu estava fazendo o curso de Mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará. Senti necessidade de tornar legítimo meu desejo de eterno retorno, pois minha negritude corria solta nas terras de minha existência. Bebi das águas de Oxum, banhei-me nos mares de Yemanjá, dancei ao som estrondante do trovão de Xangô e reconheci-me na pele negra de minha mãe Yansã. O eterno retorno ao mundo dos meus ancestrais fez-me trazer Zica e Macu. Eles foram os argumentos textuais da dissertação, quando desafiamos alunos universitários questionando-os: “o que é ser negro?”

Na referida pesquisa, descobrimos que *ser negro* está para além da cor retinta da pele. *Ser negro* é uma potência, um desejo individual ou coletivo e elaboramos muitos dizeres e saberes sobre o assunto. Em um fragmento da conclusão, afirmamos que

então o estranho estar juntos, misturados. Impossível de distinguir o eu, tu, ele. Tornamo-nos o princípio da vontade de potência... Simples assim... Devires. Ganhamos o mundo. Corremos todos os riscos. Passeamos em lugares onde o ser negro é mutante. Explodimos em confetos, uma vez que agora éramos todos possibilidades (SILVA, 2007, p. 198).

Em coletividade, trafegamos em aventuras para elaborar um devir negro. Juntos, fizemos várias aventuras sociopoéticas:⁵ a saga dos aventureiros em busca de conceitos forasteiros de nosso entendimento. Não nos interessavam os mesmos ditos e tendíamos ao inesperado. As oficinas solicitavam aos corpos desdobramentos conceituais e, inspirados na filosofia da diferença, tecemos o *devir negro*.

Pronto. A pesquisa terminou. Naquele momento estávamos certos de que não há uma, duas ou três possibilidades conceituais para o *ser negro*. Esse é um conceito rizoma do ponto de vista Deleuziano. Estava só mais uma vez. Terminada a pesquisa, senti que corri muitas léguas em meu retorno à raiz.

Meu *ser negra* era todo possibilidades. Sacudi minha negritude como um cavalo sacode sua crina, respirei profunda e lentamente gozando o contentamento das novas conquistas e meus “eus” brincavam como pequenos erês no terreiro Dadá. Senti a presença de Vó Benita, levantei a cabeça e lá estava ela. Meu campo de visão denunciava minha ancestral majestosa, de pé, à minha frente, apoiando-se em um cajado de madeira. Não parecia cansada, mas orgulhosa.

“– *Fia, voismicê tem trato de guerreira. Num vai acentá costa nim fundo de rede, fia! Véia chamô meninada pra oví voismicê, Macu e Zica. Fia é tempestade de sua orixá yansã mode levá vento dos nosso povo antigo pros povo dos tempo de agora*”. Com essa afirmativa imperiosa, Vó Benita bateu seu cajado no chão e desse impacto um grande trovão vomitou raios azuis e vermelhos. Meus outros “eus” não queriam ficar parados dentro de minhas entranhas. Eles sacodiam meu corpo em ondas instigantes.

As pessoas notaram que Dadá tem muitas bocas coladas em sua cabeça, bocas que fazem os meus corpos movimentarem-se em busca de outros corpos e outras bocas. Então foi como Vó Benita advertiu. A pesquisa sobre o *ser negro* levou Dadá, Macu e Zica a muitas

⁵ Referencial teórico-metodológico criado pelo filósofo Jacques Gauthier e pela enfermeira Iraci dos Santos. Deter-me-ei um pouco mais sobre a sociopoética nos contos metodológicos.

escolas públicas na cidade de Fortaleza⁶. Lá, crianças de várias idades, seus professores, os funcionários e alguns pais presenciaram as bocas de Dadá falando sobre o *ser negro*, sobre os orixás, as religiões afro-brasileiras, e Macu e Zica ajudaram conectando as falas dos ancestrais com as falas das bocas de Dadá.

1.5 Conto de príncipe, leis e pesquisa

Eu e meus “outros” resolvemos sentar na areia da praia. Zica fez lembrar que, ainda na pesquisa sobre o *ser negro*, resolvemos propiciar mais encontros do que o projeto previa, pois percebemos que os estudantes universitários mereciam ter a oportunidade de seguir a trilha de nossa aventura para melhor se apropriarem de temas ainda muito distantes deles. Convidamos parceiros aventureiros e realizamos grandes encontros que constituíram um breve curso de formação sobre a Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Ainda na praia, desafiamos Macu a falar do que se trata essa Lei:

“– De tanto ouvir, já aprendi. É a lei que inclui no currículo das escolas de ensino básico conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana”. “– Mas também inclui no currículo das escolas a educação das relações étnico-raciais”, acrescentou Zica enquanto molhava seus pés na areia molhada. Continuamos a conversar e concluimos que o grande desafio, já que estamos amparados na lei, é fazê-la acontecer.

Zica e Macu estavam brincando na areia. Faziam esculturas de crianças da idade deles, que depois percebi serem os orixás em corpos infantis. Deixei meus “eus” crianças aproveitarem a seriedade do momento lúdico e voltei minha atenção para o Mar. Imensidão: foi essa a palavra que me veio. Senti-me pozinho. “Fazer a lei acontecer”, pensava. Uma lei é apenas letra escrita em folha de papel se grandiosas ações não forem feitas para que ela se torne prática pedagógica e curricular. Via-me infinitamente pequena diante desse desafio.

“– Desafios são parceiros, porque quando os vencemos nos sentimos gigantes, guerreiros”; ouvi a voz e senti uma mão apoiar-se em meu ombro. Não senti medo. Ao contrário, senti alegria! Alto, Forte, corpo desenhado por exercícios físicos, cabelos crespos e pretos, barba aparada, sorriso branquíssimo. O Homem era imponente. Vestia-se de calça e

⁶ Em 2009, a Coordenadoria de Políticas da Igualdade Racial da Prefeitura de Fortaleza (COPIR) convidou-me para fazer parte de um projeto de formação de professores dentro das escolas da Secretaria Regional V. Aceitando o convite, fiz palestras em 47 unidades de ensino fundamental com o título *Zica e Menina Negra que Viu um Erê*. Durante as palestras proferidas para professores, alunos e funcionários, diversos temas sobre a história e a cultura do negro eram abordados em forma de contação de histórias e participação dos alunos. Entre dez e vinte estudantes voluntários pintavam, durante as palestras, painéis com seus entendimentos sobre os temas e, por fim, apresentavam e comentavam o resultado para a comunidade escolar.

camisa branca de um tecido grosso e elegante. Trazia um berimbau que deixou descansar sobre a areia da praia quando se sentou ao meu lado.

“– *Pode me chamar de Príncipe, já que é meu apelido na capoeira. Não tenho os estudos que a senhorita adquiriu, mas posso considerar-me professor*”. Príncipe continuou sua fala. Sua boca desejava comer o instante. Com gestos expressivos e um sorriso implacável e encantador, foi saciando minha curiosidade: “– *Nos barracões de escravizados, ensinávamos e aprendíamos o tempo todo, Dadá. Não nos era permitido o estudo dos brancos, os direitos dos brancos, então dávamos um jeito de não deixar nossa gente e seus costumes morrerem. A capoeira atraía gente de todas as idades para os ensinamentos. Além do jogo, tinha quem ensinasse a assentar as letras no papel, a falar as línguas da África, comida, culto aos Orixás e sobre como cultuar esses nossos Deuses Africanos procurando fazer parecer que havíamos aderido à religião dos senhores. Cada um era professor do conhecimento que a vida permitiu-lhe saber. Ninguém guardava nada só pra si. A gente sabia que era preciso fazer nossa sabedoria multiplicar-se para não morrer depois de nossa morte. Essa é parte da minha história*” – continuou.

O belo homem tinha, de fato, a postura de um príncipe. Transitando em seu passado imperioso por meio de leituras sobre a História da África, descobri que ele era nobre. Nasceu no continente africano da Civilização Ioruba, na cidade de Benin. Era descendente direto de Oba Ewaré, “o Grande”, entronizado no século XV (MUNANGA; GOMES, 2006).

Procurei capturar na memória a lembrança de meus estudos sobre as civilizações ioruba. Na obra *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje*, Munanga e Gomes descrevem-nas de forma sucinta:

segundo o mito de origem, o povo ioruba é descendente do rei Oduduwa, que desceu dos céus sobre o mar, tendo nas mãos uma cabaça cheia de areia e uma galinha. Despejou então a areia sobre o mar, posando nela a galinha. Esta esgaravatou e espalhou a areia, dando origem à terra do povo yoruba, de quem se tornou o primeiro soberano (2006, p. 42).

As lágrimas rolaram no belo rosto do jovem guerreiro quando lembrou que, no final do século XIX, Benin entrou em conflito com povos ingleses, resultando no assassinato do cônsul inglês. O rei da Inglaterra enviou uma expedição com a missão de punir os povos responsáveis, cumprindo a vingança. Seguindo um trajeto de destruição e apropriação, saquearam milhares de obras de arte que podem ser visitadas ainda hoje em grandes museus e galerias de arte em cidades europeias (MUNANGA; GOMES, 2006).

Após relembrar os acontecidos, seguimos nossa conversa na companhia de Macu e Zica, os amigos inseparáveis. “– *Entendemos, depois de algum tempo de cativo no Brasil,*

que o maior absurdo daquela situação foi a negação do ser gente” – disse-nos o Príncipe com postura de guerreiro. Mergulhei no lago de suas memórias. Os olhos vez por outra marejavam, outras vezes ficavam avermelhados. Em outros momentos, franzia a testa e agitava o corpo em sinal de grande excitação ao nos narrar sua história.

“– Reuníamos-nos a noite para conversar sobre nossos assuntos. Em grande círculo, cantávamos, dançávamos, protestávamos, planejávamos nosso destino, mas, sobretudo, revivíamos nosso mundo de origem para não nos deixar morrer. Se nós estávamos em situação de impedimento de voltar à mãe África, era preciso trazer a África para o Brasil, fazendo aqui um lugar que nos permitisse existir com nossas culturas e tradições. Nosso grande desafio sempre foi esse, Dadá” – confessou-me.

O que disse o Príncipe fez-me lembrar imediatamente das palavras de Sandra Petit e Norval Cruz, quando nos ensinam sobre a cultura de Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade,

para os negros vítimas do escravismo criminoso foi fundamental, diante do esfacelamento dos laços familiares e da desterritorialização forçosa, a recriação de uma linhagem para a transmissão e preservação de sua comunidade. Tal linhagem foi providenciada sobretudo pelo terreiro de candomblé, enquanto espaço ritualístico de recomposição e reelaboração dos elos fragmentados pela sociedade que destinava o negro, quer seja ao lugar da subserviência, quer seja ao não lugar (sem direito a terra, e na pós-abolição também excluído da moradia e do emprego pela preferência dada ao emigrante europeu) (2008, p. 3).

Comentei que a desterritorialização dos povos da África para os mais variados lugares do mundo em nome do lucrativo comércio escravagista fez acontecer a invenção de outra coisa (QUEIROZ, 1993): corpos estigmatizados pela escravização que dominavam saberes milenares e dos mais variados campos do conhecimento. *“– A África recriada no Brasil está aqui. As pessoas vivem os modos de ser africano, mas não se dão conta”* – comentou Príncipe olhando a forma de ser das pessoas que passavam por nós na praia.

As vozes e práticas da grande maioria dos professores e professoras nas escolas, salvo algumas iniciativas, são ainda vazias de conteúdos que os permitam dançar, cantar, aprender, sentir e ter fé a partir de outra cosmovisão que não seja a de base eurocêntrica. O grande esforço e desafio que estão postos consistem efetivamente na consciência de que não é apenas a cultura que se pretende hegemônica, a única influência cultural que temos ou que devemos valorizar e aprender.

“– Essa sempre foi uma das lutas que travamos na diáspora negra. Hoje seu tempo vive esse reconhecimento por meio de dispositivos legais”, reconheceu o Príncipe logo antes

de eu prosseguir falando dessa legislação no âmbito educacional brasileiro, especificamente a respeito de dois decretos de teor racista e discriminatório voltados diretamente para o contexto educacional, o Decreto N. 1.331/1854, que estabelecia que as escolas públicas não deveriam matricular escravos, disponibilizando apenas vagas para negros livres e se houvesse professor disponível; e o Decreto N. 7.031-A/1878, que estabeleceu que os negros só poderiam estudar no período noturno.

Em 1988, foi promulgada a atual Constituição Brasileira, de teor democrático. No texto, é notória a preocupação em relação à preservação da pessoa humana (BRASIL, 2004), mas, efetivamente, muito ainda seria preciso fazer para melhorar a qualidade de vida das pessoas, sobretudo, as que passaram por processos históricos de discriminação, como é o caso da população negra.

O quadro histórico de exclusão dos afrodescendentes, em especial no tocante ao acesso ao conhecimento formal, coloca o desafio à sociedade de encontrar alternativas que diminuam os efeitos nocivos dessa situação. É justamente a partir dessa realidade que as políticas de ação afirmativa⁷ ganham uma perspectiva política e crescem como estratégias fundamentais promotoras da equidade, igualdade e participação social. Essa preocupação do Brasil ganhou impulso nos debates em torno da realização da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas*, realizada na África do Sul, em setembro de 2001. Na ocasião, o governo Fernando Henrique Cardoso apoiou a aprovação de um programa de ações que reconhecem a escravidão e o tráfico de escravos como crimes contra a Humanidade (SILVA, 2007).

“– *É, Dadá, a partir desse momento, a história da educação começa a trilhar outro caminho do ponto de vista legal. Passamos a ter a certeza de que as reivindicações dos movimentos sociais negros, suas lutas e investimentos individuais e coletivos de tantos de nós não foram em vão*” – reconheceu o Príncipe.

“– *E não foram em vão mesmo, meu caro Príncipe!*”, respondi afirmativamente, tendo em vista que os tempos históricos e políticos para a legitimação das reivindicações dos ativistas e intelectuais negros haviam chegado. “– *Vejamos, Príncipe*”:

- a) A Lei N. 10.639/2003, mencionada por Macu, é uma ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e a educação

⁷ O Jurista Joaquim B. Barbosa, atual Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), define por políticas de ação afirmativa o conjunto de “políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade” (GOMES, 2001, p. 6-7).

das relações étnico-raciais nos currículos do ensino básico. Ela, na verdade, é uma alteração da Lei N. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);

- b) A Resolução N. 1, de 17 de março de 2004, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CP, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁸, aprofundando o conteúdo da Lei 10.639/03 e orientando as ações pedagógicas;
- c) Já a Lei N. 11.645/2008 determina a inclusão do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na LDB/96.

“– É bom lembrar que a Lei N. 11.645/2008, que inclui os indígenas, não torna sem efeito a N. 10.639/2003, que legaliza apenas temas de interesse da população negra” – observou o Príncipe, informação com a qual concordei, completando com a informação de que uma lei não substitui a outra. Elas se complementam e seus agentes de luta, negros e indígenas, esforçam-se no sentido dos marcos legais acontecerem de fato e de direito.

“– Dadá, interessante é dizer que, para além da inclusão de conteúdo curricular, é necessário capacitar os professores na sua formação inicial e em formações posteriores para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados (BRASIL, 2004). Esse desafio que te inquieta, Dadá, é procurar tornar a cosmovisão africana presente nas práticas pedagógicas e curriculares dos professores e professoras”.

Tive naquele momento a impressão de que o Príncipe apostava todas as fichas em nossas aventuras de pesquisa-formação, como num jogo. Olhava e falava comigo com a esperança de uma criança, com a empolgação de um adolescente e com a sabedoria de um *Griot*. Seguimos nossa conversa caminhando pela praia. As crianças continuaram brincando na água e o Príncipe finalmente deixou entender que, como um dos meus “eus”, acreditava que obteríamos excelentes resultados. Uma concreta contribuição para o enorme desafio no campo da formação de professores para a implementação da Lei N.10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares.

Entendia que minha trajetória histórica traz marcas que me potencializam a pesquisar formas de tornar a cosmovisão africana valorizada na escola. O atento Príncipe, professor capoeirista, pediu para ajudar-me a organizar as ideias em torno da pesquisa. Nossos passos

⁸ Resolução fundamentada no Parecer CNE/CP N. 3/2004 elaborado pelos conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Alberto Jamil Cury (membro), Francisca Novantino Pinto de Ângelo (membro), Maria Ancora-Lopez (membro) e aprovado com unanimidade pelo CNE. Foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 19 de março de 2004 (GOMES, 2008).

estavam a desenhar trilhas de conversas e, olhando para aquele homem imperioso, senti-me segura e confiante⁹.

Segui minha exposição sendo ouvida pelo príncipe africano. A ausência de formação inicial e complementar dos professores e demais profissionais da educação fez-me propor uma pesquisa-formação em uma escola municipal da cidade de Floriano, estado do Piauí, onde atualmente trabalho. Para tanto, elaborei questões norteadoras:

- a) Após realização de avaliação inicial diagnóstica, constataríamos ou não se existem conteúdos acerca da cosmovisão africana nas práticas pedagógicas intencionais de professoras de uma escola pública?
- b) Que concepções sobre cosmovisão africana poderiam ser construídas por professoras no âmbito de uma pesquisa-formação?
- c) Que práticas pedagógicas inspiradas nos princípios da cosmovisão africana poderiam ser elaboradas e aplicadas no âmbito de uma pesquisa-formação?
- d) Que práticas pedagógicas e concepções diferenciadas sobre o tema cosmovisão africana poderiam ser elaboradas a partir de uma pesquisa-formação com professoras do Ensino Fundamental I?
- e) A pesquisa-formação contribuiria para a valorização da cosmovisão africana na escola, e em que medida?

Meu companheiro de caminhada sacudiu a cabeça indicando que estava de acordo com a relevância das questões elaboradas, fez alguns breves comentários e deixou-me só para que elaborasse os objetivos, voltando para perto das crianças a fim de jogar capoeira. De longe, acenou e sorriu. Sentei acolhida pela sombra de um cajueiro, peguei meu caderno de anotações e elaborei tais objetivos:

- a) Realizar avaliação diagnóstica a fim de constatar a presença de conteúdos acerca da cosmovisão africana nas práticas pedagógicas intencionais de professoras de uma escola pública;
- b) Possibilitar a elaboração de concepções sobre cosmovisão africana por professoras no âmbito de uma pesquisa-formação;
- c) Subsidiar a elaboração e a aplicação de práticas pedagógicas inspiradas nos princípios da cosmovisão africana no âmbito de uma pesquisa-formação com professoras;

⁹ É um de meus “eus” que trava batalhas difíceis. Meus “eus” trazem armas e munições e levam-me para um campo de batalhas complexo. A sorte é que não me deixam só. São conhecedores do espírito de coletividade colado ao conceito de cosmovisão africana, formam comigo um corpo-de-guerreiros.

- d) Possibilitar que práticas pedagógicas e concepções diferenciadas sobre o tema cosmovisão africana possam ser elaboradas a partir de uma pesquisa-formação com professoras do Ensino Fundamental I;
- e) Analisar se a pesquisa-formação contribuiria na valorização da cosmovisão africana na escola, e em que medida.

Posteriormente, resolvi entrar no mar. Mergulhei meu corpo e pensamentos no fluido Yemanjá. Ela certamente ia molhar minha vida com seu axé. Pronto! Meu corpo era parte do mar. Fechei os olhos para melhor ver a Dadá. Os olhos pareciam ver em todas as direções e procurei recarregar as energias para seguir travando novas batalhas.

1.6 Conto de Enraizamentos

As raízes da cosmovisão africana no Brasil possuem algumas características curiosas. Uma delas é a constatação, óbvia, por sinal, de que são *diáspóricas*, ou seja, “desterritorializaram-se” da África e migraram firmando-se em terras brasileiras. A “desterritorialização” foi o processo pelo qual os ancestrais puderam espalhar-se por várias partes do planeta, no caso brasileiro, devido à escravização criminosa. Mulheres, homens, crianças e idosos assumiram a responsabilidade histórica de recriar a África a partir de suas memórias, saberes, fazeres e dizeres. Algumas formas africanas de estar no mundo são raízes que se descolaram do solo daquele continente e ramificaram-se abrazeirando-se.

Tenho em boa memória Muniz Sodré em *O Terreiro e a Cidade* (1988), quando diz que a África “reterritorializa-se” no Brasil sobretudo a partir das comunidades de terreiro. Para ele, essa é a forma mais consistente de perceber a africanidade no Brasil. É um território onde é possível ver as raízes dessa cosmovisão rasgando o chão do terreiro e entrelaçando tudo o que há de presença, seja material ou espiritualmente.

As raízes da cosmovisão africana no Brasil são diáspóricas porque não há em suas ramificações a ideia de purismo, elas possuem em suas estruturas traços da forma social negro-africana, mas agora são outra coisa, outra estrutura. Não que ter deixado de ser uma raiz africana tenha diminuído seu valor, sua importância ou sua relevância. O que ocorreu foi que o advento da diáspora gerou, entre outros fenômenos, a oportunidade da raiz africana atravessar o Atlântico a nado (o “desterritório”) e enraizar-se em várias partes do mundo, ganhando, em cada lugar, propriedades locais específicas, mas sempre preservando elementos da África.

O enraizamento é uma necessidade de olhos nas costas, é um objetivo da “epistemologia Vó Benita”. Mas enraizar-se não significa falta de movimento, ao contrário. Enraizar-se é deixar-se atravessar pelos corpos-raízes da cosmovisão africana no Brasil em sua caracterização diaspórica. A raiz tem movimento, ela pode adquirir a forma de cobra, pode ser uma raiz Olodumarê (Orixá que em alguns mitos assume a forma cobra).

As raízes dessa natureza atravessam minha existência: eu com raízes atravessando-me a existência. Essa é uma imagem que tenho necessidade de descrever. Antes, havia um tênue fio. Era fino, muito fino, mas firme ao chão e forte o suficiente para nunca quebrar. Nas memórias de criança, vejo a menina que fui muitas vezes brincando com o fio. Ele me ligava ao chão, mas, ao mesmo tempo, permitia-me voar se esse fosse meu desejo.

Apesar de ser aquele meu fio, era apenas um fio, já que eu não tinha nenhum entendimento sobre ele. Por muitos anos, vi aquele fio, mas sem entender ao certo o que ele era. O tempo foi passando e o que era apenas um fio foi transformando-se em raiz. Era fina e frágil ainda, mas era uma raiz. Dei-me conta de que algumas experiências vividas eram diretamente responsáveis por essa metamorfose, sobretudo as de caráter étnico-racial. O enraizamento é flexível, descontínuo e histórico e acontece à medida que a vida vai sendo devorada pelo tempo. Lembro-me de alguns momentos importantes na minha trajetória-raiz e que também são experiências diretamente ligadas à história dessa pesquisa.

Ainda na Graduação em Pedagogia, concluída em 2003, fui contemplada pelo meu primeiro grande enraizamento. Até aquele instante, minhas raízes eram finas e pouco me importava com elas. Estava ainda em meus primeiros semestres do curso. Era o primeiro dia de aula da disciplina *Pedagogia de Paulo Freire*. A universidade ainda era uma grande novidade para os quase calouros, acho que por isso mesmo a expectativa pela chegada dos professores à sala de aula ainda era grande. Finalmente, a professora chegou.

Ela era diferente de todas as imagens que tinha na cabeça sobre professores universitários. Fugia às minhas expectativas. Fiquei absolutamente encantada com a presença daquela mulher ocupando a mesa e a cadeira dela. Não entendia muito bem o que acontecia comigo, mas aquela imagem foi profundamente marcante para mim. Lembro que perguntei a uma colega sentada ao meu lado o nome da professora e ela me respondeu que era a Professora Doutora Sandra Petit e que era estrangeira. Meu enraizamento foi de identificação. Pela primeira vez na vida, eu via com meus próprios olhos uma negra em um lugar tão respeitado por mim.

Procurei aproximar-me da professora Sandra Petit na universidade. Aquela mulher passou a ser minha referência. Algum tempo depois, participei de uma seleção de alunos para

integrar um grupo de pesquisa coordenado por ela. Era um grupo institucionalista: nosso campo de pesquisa era uma escola pública da periferia urbana de Fortaleza. Nas primeiras reuniões da pesquisa, Sandra avisou a seus e suas bolsistas que teriam a liberdade de escolher o subtema que quisessem, desde que tivesse relação com aquele campo. Minha escolha foi estudar o racismo na escola. Para ela, aquele também era um tema novo.

Outro momento de enraizamento de fundamental importância foi a conclusão da pesquisa. Resolvemos adotar como tema gerador “o preconceito na escola”, uma vez que tínhamos induzir as crianças público-alvo. Mas, mesmo assim, percebemos, através do processo de análise, que o preconceito mais significativo, de acordo com os alunos e alunas participantes, foi o preconceito de tipo racial. Aquele quadro deixou-me muito desejosa de continuar estudando sobre a população negra e temas afins.

Durante aquele tempo de envolvimento com o mundo da pesquisa, ainda durante a graduação, fui aprovada no concurso público da Prefeitura de Fortaleza em 2001 e iniciei minha carreira de professora do Ensino Fundamental, atividade que perdurou até 2010. Meu olhar tinha um foco: as práticas pedagógicas eram sensíveis às questões étnicas, não havia jeito. Às vezes, chegava até a exagerar.

Tornei-me bastante sensível ao tema e aquele foco saltava-me aos olhos. Hoje percebo esse traço de meu comportamento profissional como olhar especializado. As questões que, do ponto de vista dos outros profissionais da escola, eram tratadas como indisciplina, falta de limites, ausência dos pais ou falta de educação, muitas vezes eram questões de cunho racial. Percebia nitidamente que minha caminhada na estrada da pesquisa envolvendo educação e relações étnico-raciais não poderia parar. A escola para mim era um campo de trabalho e de pesquisa repleto de problemas dessa natureza. Compreendo agora que essa experiência também foi um momento enraizamento.

Enraizar-se é deixar-se enraizar. As raízes necessitam da permissão de quem se enraíza, caso contrário, nunca passam de meros fios raízes. Entendi então a necessidade de minha permissão, de minha consciência-raiz e meu desejo de enraizamento continuava firme ramificando minha vida. Raízes de pesquisa. A escola fazia nascer em mim um turbilhão de questionamentos. Desejava voltar à universidade e viver mais uma vez a experiência de pesquisadora. Meu momento raiz fazia-me querer entender o que era *ser negro* no estado do Ceará, sobretudo no espaço universitário. Meu *ser negra* apelava por sentidos.

Há, no Ceará, a ideia de que no estado praticamente não existem negros. Há também a ideia de que *ser negro* é ser preto, preto retinto. É frase comum a de que “negro mesmo, tem na Bahia”, mas a profundidade de minhas raízes já me faziam entender que *ser negro* não

depende apenas da cor da pele. Mas e as outras pessoas, o que elas pensavam sobre isso? Foi esse contexto que me levou a fazer, entre 2005 e 2007, o curso de Mestrado em Educação Brasileira na UFC, exatamente com essa principal questão norteadora: “*o que é ser negro/a para educadores em formação?*”

A potência das raízes coletivas atravessaram-me de tal forma, que minha negritude buscou nas profundezas do meu ser sujeitos ancestrais esquecidos pelo apagamento histórico empreendido pelo processo de colonização sofrido pelo Brasil. Ramo a ramo, trouxe para mim seres negros espirituais, o afloramento de potencialidades ainda não experimentadas, a criação de sentidos, os conceitos, a troca de saberes com os sujeitos participantes da pesquisa, os estudantes da UFC.

Ser negro/a fez minhas raízes racharem com sua robustez o solo da vida. Era possível naquele momento ver o quanto aquelas raízes haviam-se tornado fortes. Era possível visualizar sua trajetória no contexto afro-brasileiro, sua brasilidade negra, mas também dava para perceber as conexões que fazia com África. Havia sentido os olhos nas costas de Vó Benita e era necessário respeito e atenção aos ancestrais africanos. Até esse momento enraizamento, muitas coisas aconteceram e pude entender, no curso desses acontecimentos, o quanto de esquecimento fui induzida a aprender.

Minhas raízes tocam as de Nilma Lino Gomes, quando essa nos conta sobre de que forma aprendemos sobre a África na escola.

Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica reposta-se mais ao escravismo e o processo de escravidão. Passemos em revista a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados. Em nossa trajetória escolar. Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro [...] (GOMES, 2008, p. 75).

Essas são imagens, entre outras, contribuintes da formação de um imaginário sobre nossas raízes ancestrais africanas. A realidade escolar esteve repleta de conteúdos dessa natureza em minhas memórias como aluna. Nós adultos passamos por essa formação destorcida sobre a África, os africanos e seus descendentes. Tais reflexões afetaram-me profundamente. Pensar que minha história repete-se na vida das crianças quando passam pela escola, essa certeza estimulou-me a continuar cultivando minha trajetória-raiz.

As raízes não são somente minhas, elas se conectam a outras. As histórias-ramos confundem-se, repetem-se, desaparecem. Há fluxo vivo e morte nesses entrelaçamentos. Por

essas razões, resolvi estender as raízes de minha trajetória para a realização do curso de Doutorado em Educação Brasileira (UFC). Meu desejo-potência era analisar como se daria a realização de uma formação para professores sobre temas de referência para a implementação da Lei N. 10.639/2003 na cidade de Fortaleza.

Mas queria ainda mais. Interessava-me um foco em especial, que era analisar uma formação para docentes que tivesse como objetivo a valorização da cosmovisão de raiz africana no Brasil. Iniciei o curso na UFC, mas os caminhos fizeram-me viver deslocamentos espaciais e então a pesquisa obrigou-se a mudar seu campo de ação.

Não foi sofrido. Entendi a mudança como rumo desviado e desejado até mesmo pela espiritualidade. Entretanto, de forma consciente, desejei a mudança, cavei a terra e induzi as raízes a deslocassem-se para aquele desvio proposital: fui aprovada no concurso público para professora assistente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na cidade de Floriano, Sul do Estado. Mudei para lá em maio de 2010 e comigo levei a possibilidade de mudar meu campo de pesquisa para aquela nova realidade.

Procurei espaços de entendimento, tateei a terra, procurei sentir sua textura, já que minhas raízes estavam rastejando em busca de substâncias que as fizessem ganhar movimentos e profundidade. Corri em busca de laços. Sentia necessidade de tocar outras raízes, mas poucas possibilidades mostravam-se. Então, resolvi cuidar do solo para que ali pudessem surgir futuros enraizamentos para dividir comigo a beleza da profundidade em solo fértil.

A primeira possibilidade de encontro, ou cruzamento solidário, com outras raízes foi junto ao Programa de Bolsa de Permanência na Universidade, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. Recebi três finos fios: três bolsistas. Nosso projeto de ação objetivou promover ações de implementação da Lei N. 10.639/2003 na Universidade e nas escolas de Floriano. Pensei em oficializar nossas ações em formato de projeto de extensão universitária, mas o tempo, as exigências e a burocracia não me permitiram. Realizamos as ações de extensão, mas vinculadas tão somente ao projeto do Programa de Bolsa Permanência.

De início, fizemos vários encontros para que as alunas participantes apropriassem-se de leituras sobre o tema. Nossa segunda ação, em novembro de 2010, foi a realização do *Seminário Afro-Florianense da UFPI*. Eu, Raira, Liliane e Mayanne planejamos, organizamos e realizamos o evento para estudantes universitários e professores da rede pública e privada de ensino. Durante o seminário, pudemos constatar, pela fala das professoras e professores, o pouco conhecimento sobre a obrigatoriedade da citada lei. Ficamos cientes também de que

ainda não havia acontecido até o momento nenhuma formação sobre a referida lei. Essa constatação estimulou-me a mais um enraizamento, ou seja, decidi, afinal, realizar a pesquisa de campo do curso de Doutorado em Floriano.

A pesquisa ganhou o seguinte título: *Valorização da Cosmovisão de Raiz Africana no Brasil: uma pesquisa formativa e sociopoética*. As bolsistas do Programa de Bolsa de Permanência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPI (PRAEC) passaram a envolver-se nas várias intervenções, a ponto de adotarem-me como orientadora de suas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Resolvemos então que suas pesquisas estariam atreladas ao estudo, pois faríamos várias intervenções e elas poderiam escolher o foco que lhes parecesse mais interessante.

Das escolas que participaram do Seminário, decidimos realizar a pesquisa formativa na Escola Eleutério Rezende, já que essa se mostrou mais interessada. Raira resolveu pesquisar as práticas pedagógicas dos professores envolvidos na formação-pesquisa, Liliane elegeu o tema da concepção sobre *ser negro/a* para professores em formação sobre cosmovisão de raiz africana no Brasil e Mayanne pesquisou as religiões de raiz africana numa formação sobre a Lei N. 10.639/2003.

Nossas raízes à mostra e em movimento atraíram outro fino ramo: uma quarta aluna, Valéria, solicitou minha orientação, pois desejava pesquisar a cultura negra em Floriano no âmbito de uma formação para professores. Então naquele momento éramos cinco.

As raízes da cosmovisão africana no Brasil nesse contexto nunca podem ser cristalizadas. Elas vivem em metamorfose. Suas origens na África aprenderam a dançar as diversas culturas, viveram o desterritório diaspórico e migraram para o além-África. No Brasil, ganharam particularidades. Suas propriedades dependem da região brasileira, pois são afetadas diretamente pela territorialização descrita por Muniz Sodré, quando enegrece que a territorialização

é de fato dotada de força ativa. Se isto for historicamente recalcado, deve-se ao fato de que a modelização universalista, a metafísica da representação, opõe-se a uma apreensão topológica, territorializante do mundo, ou seja, a uma relação entre seres e objetos onde se pense a partir das especificidades de um território. Pensar assim implica admitir a heterogeneidade de espaços, a ambivalência dos lugares, deste modo, acolher o movimento de diferenciação, a indeterminação, o paradoxo quanto à percepção do real (SODRÉ, 1988, p. 13).

Minhas raízes afro-cearenses migraram para outro território afro-brasileiro, com algumas diferentes características. Em Floriano, no Piauí, minhas raízes tiveram que passar por adaptações, já que o desterritório do Ceará possibilitou-lhes ganhar outras substâncias

para crescerem com outras consistências e formatos. A cultura afro-piauiense, certamente, foi uma substância desse solo responsável pela potencialização de minhas raízes afrodescendentes. Em mim, o enriquecimento da cosmovisão de raiz africana traduzida no Brasil também tem influência piauiense.

Sei que não ando anônima pelas calçadas, praças e instituições de Floriano. Essa estrangeira afro-cearense impacta e é impactada nesse território. Desde que cheguei aqui, em maio de 2010, até agora, final de 2012, tenho procurado fazer renda com as minhas e as raízes dos afro-florianenses. A aproximação nunca é fácil. Cheguei e era uma de fora. Foi preciso provar do “de beber”, do “de comer”, do “de dizer” e do que fazer com a comunidade para ter o que saber e poder ser. Entrar no território educacional foi ainda muito pior. Tive que justificar meu enraizamento, mas também entender e respeitar os enraizamentos de cada sujeito que se aproximou.

Esses movimentos multidirecionais em raiz foram atravessados por vários outros movimentos. Durante todo o percurso da pesquisa, nunca deixei de trabalhar. Na UFPI, estando em período probatório, ministrando três e, às vezes, quatro disciplinas, orientações de TCC, associando responsabilidades com a maternidade, entre outros entroncamentos, fui desenvolvendo um ano de intervenções procurando, com isso, fortalecer minhas próprias raízes da cosmovisão africana no encontro com outras raízes. Esses foram os movimentos da pesquisa curso ou do percurso.

Este é um conto que narra os frutíferos entrelaçamentos relacionais que venho tendo oportunidade de fazer. Como filha de santo, sei da relevância do ritual, da memória, do envolvimento espiritual e sagrado com tudo o que existe. O espaço terreiro de Candomblé ensina-nos que nada é obra do acaso; há uma missa, há uma relação de raiz espiritual que respeitamos muito. Digo isso porque não posso deixar de concluir esse conto sem documentar neste trabalho essa relação-raiz-missão com a professora Sandra Petit.

Durante os últimos momentos de orientação, ela me encaminhou, via e-mail, um artigo seu ainda inacabado. O conteúdo descreve a trajetória e a aproximação dela com as questões afro. O texto está sob o título *Balizando a Questão Afro na Minha Vida*. Em um dos últimos parágrafos, lê-se:

acerca de todo esse percurso concluo que, espiritualmente falando, meu crescimento foi imenso e hoje não tenho dúvida que as aparentes coincidências que me trouxeram ao Brasil e à educação afrodescendente na perspectiva da cosmovisão africana são desígnios espirituais com aspectos de missão e que eu revento nas minhas intervenções pedagógicas, notadamente nas aulas de cosmovisão africana que ministro na faculdade de educação da UFC (PETIT. Dados ainda não publicados).

Designo espiritual também foi nosso encontro. Acredito que era designo dos orixás, sobretudo de Oxum (orixá que rege a cabeça de Sandra), e de Obaloaê (que rege a minha), que os encontrássemos. Sou a consequência também da presença de Sandra na minha vida pessoal, acadêmica e religiosa. Para ela, meus “eus” ancestrais e espirituais dedicam a fala narrada que também é axé, força vital.

Preta (mente) Petit

Tua presença
 Enegreceu minha vida
 Definitivamente
 preta (mente).

Na pele (tua)

Encontrei a minha própria escuridão,
 O reconhecimento étnico,
 A autorização do meu ser negra,
 A beleza, a lindeza,
 A água negra D’Oxum.

Nas ideias

Encontrei a minha própria escuridão,
 O reconhecimento étnico,
 A autorização do meu ser negra,
 A beleza, a lindeza,
 A água-pele negra D’Oxum.

No mundo espiritual

Encontrei a minha própria escuridão,
 O reconhecimento étnico,
 A autorização do meu ser negra,
 A beleza, a lindeza,
 A água-pele-negra D’Oxum.

Oxum!
 Oxum!
 Saúdo tua filha!

Rainha dos lagos

Rainha dos acontecimentos.
 Rainha das pretas lições, missões, ações, intervenções, superações!
 Rainha das gias:
 Pedagogia, filosofia, pret@gogia, magia!
 Rainha herdeira dos conhecimentos da cosmovisão africana.

Motumbá!

2 CONTOS DE TEORIAS

2.1 Pegadas de impedimentos e de supremacias: a colonização, a escravização e o neocolonialismo

Corria dentro de mim procurando reviver cada palavra, cada gesto, cada sentimento. Meus “eus” colaram olhos nas minhas costas que me faziam ver e viver tempos ancestrais com os pés no chão do presente. Fecho os olhos e vejo nitidamente o que é preciso ser feito. Desconstruir o aprendido não fez de mim um cesto vazio. Não! Fui enfiando no cesto conceitos, teorias, valores e sentidos. Estava tudo lá. Desconstruir o aprendido é muito mais uma revisão reflexiva, uma auto-organização. Fui revendo cada item do cesto e tomando consciência dos conteúdos ausentes, dos não identificados e dos banalizados. Então, a sensação novamente. Lembrei de Vó Benita: “*–É banzo, fia!*”

A desconstrução deu-me plena consciência dos conteúdos do cesto de meus conhecimentos. Muitos itens não tinham relação com a maioria de meus “eus”, porém, a vivência com eles me fez dar sentido a essa falta de relação. Seus conteúdos afins estavam lá, estavam colocados no meu cesto desde sempre. Trazia esses conteúdos. Mesmo os ignorando ou não os entendendo, estavam lá. Muitos deles precisavam ser traduzidos, movimentados para eu mesma lembrar que eram meus. Estavam encobertos pelo pó do colonialismo e do neocolonialismo.

Muitos séculos de colonização fez surgir a impressão de que a figura do colonizador correspondia a de um ser supremo e que, portanto, deveria servir como parâmetro para modelos civilizatórios nas colônias. Um cesto de modelos civilizatórios brancos europeus era o que tinha. Tudo que fugia a esse padrão deveria parecer inferior, menor. A palavra supremacia veio-me à mente. A escravização criminosa de africanos foi ato de absurda violência cometida por supremacistas.

Sobre a supremacia branca, aprendi com Ama Mazama (2009) que pode acontecer das mais variadas formas. Seu modo truculento, brutal, chegou a exterminar a grande maioria dos povos indígenas na América e a matar ou escravizar milhões de africanos no período de colonização. Revivi em Vó Benita e no Príncipe o corpo escravizado. Ouvi relatos de suas experiências de cativo, de coisificação. A supremacia branca! Ama Mazama faz-nos pensar sobre isso de em outra forma:

a supremacia branca também pode ser um processo mental, mediante a ocupação do espaço psicológico e intelectual dos que devem ser submetidos, levando ao que Wade Nobles denominou de forma certa, “*encarceramento mental*”. A tomada do espaço mental africano ocorre por meio do disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus como universais, normais e naturais. Todos são “étnicos”. Menos os europeus (2009).

A sociedade brasileira tem caminhos de impedimentos e de supremacias. Os pés supremos pisaram com botas a terra fértil, botas que tinham cheiro de pólvora e manchas de suor e sangue batiam umas nas outras em marcha acelerada mata adentro, exterminando pés de impedimentos nativos brasileiros. Estes estavam espalhados por meu território geográfico colorindo de contas, tintas, saberes, poderes e culturas a terra tida como “descoberta” por botas colonizadoras.

Era o século XVI. Vi no rosto do homem nativo a preocupação na defesa de sua família, de seus filhos, do seu povo e de sua história. Pintavam-se para o combate, como qualquer homem o faria e deram cabo do inimigo que matou sua mãe, seu pai, seu filho, sua companheira, sua língua, seus deuses, sua cultura. Porém, na guerra pela disputa do território e da vida, botas colonizadoras trouxeram armamentos carregados de objetivos dezenas de vezes mais eficientes do ponto de vista mortal, enquanto os povos nativos preparavam-se com seus armamentos objetivando fazer sucumbir uma caça ou alguns invasores com armas semelhantes às suas. O colonizador estava munido com objetivos de lucro e de extermínio.

“– *A palavra era essa, ‘lucro!’*. *A Europa estava a viver tempos capitalistas devoradores de gente. Era uma grande boca a pronunciar lucro e devorar sujeitos escravizados*”. Com esses termos, o Príncipe refletiu sobre o tráfico de seres humanos da África para a América. Retirou do bolso um pequeno livro, *Escravidão Negra no Brasil*, de Suely Robles Reis de Queiroz. Com a habilidade de quem já conhece as páginas, folheou, escolheu um fragmento e leu:

não é difícil compreender porque essa fase do capitalismo europeu exigiu o surgimento e expansão da escravidão no Novo Mundo. A atividade comercial passou a ser encarada como o meio mais rápido de enriquecimento e fortalecimento do poder dos povos, a idéia de lucro tornou-se predominante. O capital comercial movia a economia, portanto, agricultura e indústria eram-lhe subordinadas, ou seja, produzia-se aquilo que tivesse valor comercial (1993, p. 8).

O capitalista colonizador objetivava o acúmulo de capital econômico e, naquelas circunstâncias, avaliava que o assalariamento era impossível, já que a Europa não tinha capital suficiente e nem gente disposta a enfrentar as adversidades de uma colônia. A saída foi então a escravização.

O Príncipe prosseguiu: “– *Ora Dadá, além do benefício do trabalho escravo, o próprio ser humano escravizado convertia-se em mercadoria. Em geral, a escravização entre nós africanos dava-se por motivos completamente distantes do acúmulo de capital financeiro, como a guerra, por exemplo. Havia então o escambo, ou seja, a troca de gente com os europeus por mercadoria*”.

As botas de supremacia estavam em pés de colonizadores colecionadores de intencionalidades próprias do sistema capitalista mercantil. Uma rede comercial altamente organizada embalou sonhos de consumo, riqueza e poder. O controle e a organização do tráfico de seres humanos africanos pelo colonizador europeu fabricou uma lógica bastante perversa de desigualdades e diferenças.

Ao longo da história da colonização empreendida pelos supremacistas brancos, oceanos de esforços foram mobilizados para sustentar a superioridade dos colonizadores e a inferioridade dos povos colonizados. Tudo que era não-branco deveria ser tratado como inferior, menor, bárbaro, selvagem, sem cultura, sem história. Meu deslocamento escolar dava-se por que era esse o lugar que eu deveria aprender como meu, o de não-branca.

O currículo eleito, direta ou indiretamente, reservava-me um lugar de autorrepresentações. Era um lugar-corredor que me levava a um quadro pintado na parede. As cores e as formas estimulavam Dadá com chamamentos atraentes e sedutores. Imagens de modelos e antimodelos teatralizavam o cenário social de diáspora e verbalizavam aos berros meu lugar no quadro; eu e Príncipe entendemos sobre supremacia branca. Diuturnamente, práticas sociais, midiáticas, relacionais etc. influenciam nosso jeito de ver a nós mesmos e aos outros.

Os espaços acadêmicos são exemplos reais e atualizados de contínua colonização intelectual. Meus “eus” observavam as falas, as referências bibliográficas e o comportamento dos formadores universitários. O que viam, em sua maioria, na aquarela acadêmica? Percebia os formadores usando quase exclusivamente as tintas claras colonizadoras sem questionamentos nem constrangimentos. Pareciam não perceber que chamavam seus alunos a ocuparem também um lugar compondo o conjunto da obra.

Eu também estive lá. Ocupei muitas vezes o lugar a mim destinado sem consciência da quase total palidez colonizante na aquarela. Meus “eus” correram em minha direção oferecendo outros padrões de cores e entendi que a Universidade geralmente coleciona quadros assim em seus corredores. São quadros em tons claros. Quem não combinar com a composição do tom sobre tom tem que beber tinta até embranquecer por completo. Meus

“eus” gritaram comigo. Ajudaram-me a iniciar a coloração dos quadros acadêmicos com outros tons de tinta.

“– *Príncipe, falar sobre colonização, descolonização, neocolonialismo, pode causar muitos fluxos diferentes*” – observei. Acabamos revelando nossos fluxos, quase militantes. Esses temas afetaram nossas raízes de forma visceral. Como colonizados, fomos “coisificados”. Não podemos deixar de falar sobre isso no contexto desse trabalho, são raízes de afetação.

Folheando alguns livros e de cabeça baixa, o Príncipe comentou: “– *Eu sei. Fiz parte da nossa história. Somos o resultado dos acontecimentos, sejam eles materiais ou espirituais, nesse coletivo de fatos que nos constituem*”.

Recentemente, li o livro *Sociopoética: o livro do iniciante e do orientador*, de Jacques Gauthier, idealizador do referencial teórico-metodológico da Sociopoética. Ele escreveu um capítulo muito interessante que me fez refletir sobre nossa conversa daquele momento. Diz assim:

ao me reler, acho que já esqueci as aulas dos mestres Devereux e Lourau: quem sou eu para pretender saber o que está “perto do outro”, e precisamente, na sua cabeça. A penúltima frase foi um analisador de minhas implicações no meu objeto de pesquisa. Quem não gostaria de receber o apoio ativo, no decorrer da sua pesquisa, dos espíritos dos mortos? E quem gostaria de enfrentá-los?... A não ser que fossem mortos sábios que deixassem os vivos acertar suas contas com os vivos, sem interferir! Mas gosto da hipótese de que os mortos de lá não são assim. São guardiães e justiceiros. Todos jovens, grandes alunos, pais e educadores da escola. Tem um lado meio paranóico nesse confronto meu com a violência colonial, onde eu, sendo membro da potência colonial que assassina, estou sofrendo mil mortes e querendo abolir a morte. Mas quem pode abolir a morte, a não ser os próprios mortos? Tem um lado trágico, talvez ridículo: imagine, ter o apoio consciente dos mortos da luta pela Independência Kanak Socialista contra a potência colonial francesa, para escrever uma tesinha de doutorado! Trágico e ridículo, ao mesmo tempo. Agora, até fechar a tese, não ria. Adoecia. Doença de pele. E muito. E a tesinha foi de 1296 páginas sem os anexos – o que somente mostra até onde andei na angustiante e obsessiva tentativa de justificar minha própria existência de branco, membro do aparelho hegemônico do Estado colonizador chamado de “escola”, frente... a mim mesmo (GAUTHIER, 2010, p.59).

Há um desejo de expurgar a culpa de ter raízes assentadas no território do colonizador branco, em certa medida. Nunca tinha parado para pensar que certos assuntos são fronteiriços quando conversam europeus e brasileiros, por exemplo. E fiquei surpresa com a leitura, já que tive algumas oportunidades de ouvir o professor Gauthier em palestras, conversas informais em roda de amigos. Há uma quase paranoia de ter raízes cravadas na ancestralidade europeia, e o desejo, consciente ou não, de buscar outras matrizes culturais.

Mas outro trecho também considero relevante: “mas há os segredos da ancestralidade, que superaram o genocídio e que energizam ainda hoje os povos que foram colonizados, através dos Encantados indígenas ou dos Orixás, Voduns e Nkisi afrodescendentes” (GAUTHIER, 2010, p. 60).

Esse desejo de “reteritorialização” levou-o, “naturalmente”, à iniciação no Candomblé da Bahia “em 1996-97”, “procurando conviver sempre com o silêncio da ancestralidade que jaz dentro das palavras e com o encantamento kanak das paisagens e dos corpos” (GAUTHIER, 2010, p. 65), e essa sua aproximação o fez, a meu ver, misturar sua raiz branca e europeia com raízes da ancestralidade africana.

Na prática, sua produção acadêmica (ou de vida) foi influenciada por princípios da cosmovisão africana. Suas raízes são transculturais, eu imagino. Tanto que ele mesmo questiona: “loucura ou transculturalidade? No mínimo, o surgimento de um “eu fronteiriço, cheio de buracos e elos malucos, com oscilações – quem sabe, talvez saudáveis? – constantes entre uma sede tranquila de vazio e uma fome intensa de símbolos e significados”.

Esse “eu fronteiriço” de Gauthier é um pouco um surto de loucuras e esquizofrenia. Sinto-me do mesmo modo esquizofrênica, porque meus “eus fronteiriços” também querem devorar o mundo, outras culturas, outras falas, ouvir outras narrativas, mas, diferente de Jacques, eu moro no Brasil e meus “eus fronteiriços” sentem outras coisas. Acho que aprendi com Jacques a ouvir as vozes desses “eus” quando conheci a Sociopoética. Foi nesse instante que nossos “eus” brincaram de trocar experiências ancestrais.

Por fim, deixo de presente outro fragmento dos “eus fantásticos” de Gauthier que revelam a natureza desses “eus” que comigo trabalharam nessa aventura pesquisa:

para aprender a abandonar o “Eu”, é preciso, antes, saber quem ele é, quais são os seus pequenos e grandes jogos... Um trabalho de pesquisa é uma oportunidade impar de crescimento espiritual, pois, através daquele contato com os outros – vivos e mortos - que a escrita realiza indiretamente, estamos sempre dialogando com nosso “Eu”, mas tentando – já que queremos ser reconhecidos como cientistas confiáveis - não acreditar muito no seu malabarismo. Aprendendo, passo a passo, a se desprender de si (2012, p. 64).

Motumbá, ogã de Xangô!

2.2 Tocando a cosmovisão de raiz africana na tessitura de nossa brasilidade

*Ouçã mais as coisas que os seres
A voz do fogo se ouve,
Ouça a voz da água,
Escute no vento
O arbusto soluçar
É o sopro dos ancestrais...*
(Birago Diop, *Sopro dos Ancestrais*)

Fui um ser sem estar completamente territorializada no mundo. Meus enfrentamentos cotidianos exigiam de mim mais energia do que eu podia oferecer e havia uma fadiga energética vital. Nasci com os cabelos encaracolados. Esse registro estético, associado ao tom escuro da pele, sempre denunciou um “não sei o quê” presente, mas abafado. Atravessei anos da vida sem entender a sensação de falta. O deslocamento do lugar vivido produzia conflitos socioculturais consideráveis. As estigmatizações surgiam de todos os lugares e falares: *menina danada, cabelo ruim, moleca, nega, neguinha, cabelo pixaim*, entre outros tantos. Não havia por parte de minha família nenhuma ação de explicação sobre comportamentos racistas; nenhum de meus familiares tinha entendimento sobre tais temas. Eles só sabiam que *ser negro/a* era algo menor. Aprendi assim.

A ignorância étnica, ou melhor, a ausência de conhecimento sobre questões étnico-raciais foi responsável por anos de *ausência negra*. Era a falta de algo que me pertencia, mas na verdade eu não fazia a menor ideia do que fosse. Em outras palavras, *a ausência negra* era grande parte de mim. Tomava o lugar da *presença negra* que em mim estava represada, o que causava a sensação de falta. Minha busca era cega. Seguia tateando para tocar a ausência e sentir sua forma, mas sem noção alguma de sua especificidade. Em poucas situações toquei, cheirei, saboreei, enxerguei nuances dela, mas foi preciso afinar as sensações para ser curada da *cegueira treinada* adquirida por anos de falta. Não se reconhece o que não é permitido conhecer.

Vale aqui lembrar uma rica experiência de infância. Aos oito anos de idade, Tia Cleomar¹⁰, irmã de minha mãe, levou-me a uma roça de Candomblé. Apesar de não ter muitas lembranças, consegui reter na memória elementos suficientes para fazer agora este registro e associá-lo a um dos ricos momentos em que preenchi aquela *sensação de falta*. A alegria

¹⁰ Cleomar Maria da Silva é grande *griot* da comunidade onde mora. Conhecedora dos mistérios das plantas, prepara beberagens para a cura de muitas enfermidades. Diz, inclusive, que já curou até mulheres com câncer de colo de útero.

ritualística, a seriedade brincante. O encontro entre o sagrado e o profano foi produzindo encantamento nos olhos da menina suburbana.

Muniz Sodré enegrece nossas reflexões ao oferecer-nos o conceito “alacridade” para definir o que chamo de alegria ritualística, vista por mim pela primeira vez naquela roça, quando ele afirma que

poderíamos alterar o emprego da palavra alegria por “alacridade” (também derivada de alacer, “alado”), que está bastante próxima de sacer (sagrado). Alacer tem a ver com a liberdade das asas (ala) no céu e com a gravidade e permanência da terra (Acer deriva de ager, “campo”). Álacre é o movimento do céu em ligação com a constância da terra (SODRÉ, 1998, p. 147).

A divindade feminina incorporada em um homem de meia idade e, bastante acima do peso, ignorava completamente suas condições corporais para dançar com vigor e beleza. Era impressionante vê-lo rodopiar com leveza e graça. O sujeito masculino, desterritorializado de sua limitação de gênero e de sua filiação com a racionalidade ocidental, desempenhava um movimento tanto corporal quanto espiritual de teor álcere, porque fazia conectarem-se o céu e a terra a partir de sua força vital.

A comunidade de terreiro transmitia um rico conteúdo cultural absolutamente fantástico àquela criança. Lembro-me de que minha tia entrou em transe. No início, a pequena Dadá ficou assustada, porém, um grupo de crianças ofereceu bolo e aluá à menina e ela entendeu que aquele comportamento da tia fazia parte da arte do jogo. Hoje me pergunto se a companhia daquelas crianças na roça foi a magia do encontro com *erês* brincalhões. Tudo ali, dentre o que me é possível lembrar, tinha um tom de encantamento, magia e descoberta.

Já na volta para casa, enquanto caminhávamos por uma estrada de barro vermelho, minha tia pediu para que eu não falasse nada em casa sobre nosso passeio na roça de Candomblé. Fiquei muito confusa, pois entendi o que poderia haver de errado, mas aprendi que aquela era uma “religião proibida”.

A falta de alacridade desenhava sentidos de ausência. O vácuo motivava a procura incessante, constante e inconsciente. De alguma forma, havia no meu interior a certeza da cura da *ignorância*. Então as experiências aqui e ali foram acalmando a *sensação de falta* e levaram-me até a consciência de que fui acometida pela *cegueira treinada*. Fazia-se necessário reaprender a ser ou, simplesmente, desterritorializar para voltar a territorializar em mim mesma.

Tal mutação exigia o eterno retorno, aos moldes de Nietzsche, para o entendimento de minhas raízes ora fragmentadas, mas que as experiências tratavam de reconectar. Esse movimento vital, acredito, é parte da busca de minhas raízes ancestrais africanas. As inúmeras

experiências vividas foram dispositivos fundamentais de voltar a lembrar, vivendo, ou voltar a ser, sendo. Deixar viver em mim a ancestralidade africana para fazer mover o que existe.

Em outro *momento territorialização ancestral*, voltei a sentir o preenchimento da *sensação de falta*. O conteúdo álcere tomou-me quando tive oportunidade de me aproximar do Candomblé. Por motivos de falta de saúde, precisei fazer a iniciação. No primeiro momento, minha motivação era principalmente essa, mas as vivências míticas foram aplacando a *sensação de falta* e territorializando-me, aos poucos, em mim mesma. Fui ganhando *olhos nas costas* e aprendendo a olhar para trás.

Parte de mim não estava lá. Era um adormecer acordada. Sentia-me, mas não controlava os sentidos, tampouco as emoções. O coração pulava no peito denunciando que o corpo sentia a presença de outra força vital. Era o sangue, a carne e os sentidos, mas não era integralmente meu elemento matéria. Fui fundida a outra energia e tive minha energia ampliada em outra frequência, passando a ser, para sempre, outra coisa. Ouvia sim, o Babalorixá, mas não era mais a Dadá. O cheiro da palha tomava conta do ambiente. Omolú reinou imponente em meus sentidos. Deixei de ser abiã (não iniciada), para tornar-me uma iyáwó (iniciada). O processo de feitura (iniciação) é também um eterno retorno às raízes-África, o agenciamento direto com os ancestrais, a cosmovisão africana reedificada no Brasil.

A experiência que venho vivendo como filha de santo veio fazendo-me refletir sistematicamente sobre a formação cultural negra brasileira. Dizendo de outra forma, venho procurando reconhecer a cosmovisão africana na cultura brasileira. Ser filha de santo fez-me adquirir parâmetros para olhar por dentro a África reeditada na diáspora e reconhecer que, para além dos muros internos das roças de Candomblé, há africanidade em nossa formação nacional, em nossa brasilidade.

16h30min. Voltei para o recolhimento no terreiro. Passado um ano, o filho de santo deve recolher-se mais uma vez para cumprir algumas obrigações para com seu Orixá dentro da comunidade. Os rituais sagrados de obrigação são muito bonitos e significativos. Lá vivi mais uma vez a experiência singular do eterno retorno à ancestralidade africana. Meus pensamentos estavam atravessados pelos cheiros dos banhos de folha, os sabores dos alimentos especialmente preparados para aquela ocasião, o toque do meu corpo na esteira de palha sobre o chão, as louças e outros elementos constituintes de meu Orixá Obaloaê e a presença constante do axé (energia) da casa no ambiente de recolhimento.

Essa foi minha fonte primeira de entendimento sobre a cosmovisão africana: olhar por dentro sua morada primitiva para entender que ela, a cosmovisão e seus princípios, estão para além dos muros dos terreiros de Candomblé. Então, por exemplo, quando chego à roda

de capoeira, posso perceber a semelhança entre o ritmo das palmas dos jogadores com aquelas das cantigas aos orixás nos momentos sagrados da religião; quando sento no chão batido de uma casa da zona rural ao Sul do Piauí para comer com a mão e junto a várias famílias e as crianças pedem licença aos pais e avós para iniciarem a refeição, lembro-me imediatamente que nas comunidades de terreiro comemos com as mãos e sentados no chão em nossos momentos de recolhimento; lembro também que os mais novos na lógica hierárquica de terreiro pedem permissão a seus superiores (pai de santo, *ogãs*, *equedes* e filhos de santo mais velhos) para iniciarem a refeição; lembro da semelhança dos batuques do samba com aqueles feitos para os orixás; as várias manifestações culturais presentes no Brasil; as comidas feitas para os orixás com a culinária brasileira: todas essas ressonâncias estão aqui e agora vivas em minha experiência no interior de uma comunidade de terreiro e em minha experiência como brasileira.

2.3 A raiz africana no Sassanhe ou o “cantar das folhas”

O terreiro preparava-se para o Sassanhe: o ritual das folhas. Estava no roncó (espaço de recolhimento), onde descanso meu orí (cabeça) deitada na esteira estendida ao chão. Meus “eus” Zica e Macu acompanhavam o trabalho dos filhos de santo para o momento ritual sagrado. O terreiro é um pequeno sítio. Zica sentou-se no chão à sombra de uma enorme gameleira-branca, bem rente a seu tronco. Em poucos instantes, Macu, o pequeno erê, chegou para lhe fazer companhia. Macu indagou a menina: “– *Zica, você sabia que as árvores grandes e médias são consideradas moradias dos nossos antepassados? Preste atenção nessa árvore de que você aproveita a sombra*”.

“– *Macu, por que o tronco dela tem esse pedaço de pano branco ao redor e feito esse grande laço?*” No momento em que Zica questionou Macu, ele folheava um livro, mas, depois de ouvir a pergunta da menina, procurou e marcou uma das páginas da obra e disse: “– *Zica, sua fome de saber é semelhante à fome dos filhos de santo quando procuram por axé. Veja, leia para você compreender!*”.

A menina recebeu o livro das mãos do erê, onde tinha o seguinte trecho:

na categoria *igi* incluem-se as árvores de grande e médio porte consideradas moradas dos ancestrais e de alguns Orixás. São objetos de respeito e, geralmente, quando presente nos terreiros, seus troncos são envoltos por ojas (pano branco ou colorido), arrematados por grandes laços. É comum ver em suas raízes oferendas e vasos de barro com água, distintivo de seu caráter sagrado e de um culto especial que [...] são lembranças do tempo em que se adoravam as árvores (BARROS; TEIXEIRA, 2008, p. 2011).

Zica e Macu observaram, abrigados pela sombra da árvore sagrada, uma filha de santo mais velha (ebomi) sair do *roncó* (quarto de recolhimento onde estou) para o espaço aberto ao redor da grande árvore. Existe nesse espaço uma considerável variedade vegetal muito bem cuidada. Todas as manhãs, as filhas e filhos de santo dedicam algum tempo ao trato que se deve ter às plantas, já que sem folha não há Orixá. Foi essa a explicação que recebeu Zica de Macu, quando a menina questionou a necessidade vital das folhas dentro do Candomblé. Macu disse-lhe em yorubá: *Kosi ewe, kosi orixá* (sem folha não há Orixá).

A *ebomi* colhia as plantas quando virou erê (seu corpo foi tomado por sua energia infantil). A moça tornou-se um menino esperto, curioso. Ele aproximou-se de Macu e Zica e, de raspão, disse: “– *Eu sou o Brisa do Mar e sou de minha mãe Yemanjá. O que vocês tão conversando?*”

Macu apresentou-se e disse que estavam estudando para ficarem cada vez mais sábios, assim como o Babá da casa (pai de santo). Brisa do Mar disse que os Babás devem ser tão sábios quanto os Griot (sábios africanos). Então Zica prosseguiu a conversa fazendo uma proposta: “– *Tá bom, meninos, que tal a gente falar sobre cosmovisão africana? Dadá, a menina que nasceu com os cabelos encaracolados, precisa saber mais sobre cosmovisão de raiz africana para seu entendimento dentro da pesquisa que está fazendo*”.

Macu complementa o que Zica diz: “– *É, mas esse é um tema muito, muito grande. Assim como a sabedoria de um Griot é também esse tema. Mas podemos selecionar o que dizer para contribuir com esse conto de teoria, certo?*”

As crianças seguiram para a plantação do terreiro com o objetivo de ajudar a ebomi em sua tarefa de colher as folhas certas para o Sassanhe (ritual das folhas) enquanto conversavam. Macu iniciou da seguinte maneira: “– *Zica, lembra de Duda, aquele professor que realizou uma oficina pedagógica sobre ancestralidade africana na pesquisa de mestrado da Rebeca de Alcântara (Dadá) sobre o ser negro lá na UFC? Podemos começar por ele, já que tem estudos sobre Cosmovisão africana no Brasil*”.

Macu continuou dizendo que Duda, pela sua existência-encantamento fala pela boca dos ancestrais e faz fortalecer o olho nas costas dos seres vivos que ousam aprender olhando para trás. Ele, Eduardo Oliveira (2006) menciona que o entendimento acerca da cosmovisão de raiz africana passa pelo conhecimento sobre a África, sua História, suas culturas. Porém, não é preciso fazer tantos esforços para entendermos o que está impregnado no imaginário coletivo sobre África. Qual estudante não teve na educação formal um livro didático de História impregnado de representações eurocêntricas sobre a história da África?

Quando não, uma completa ausência ou conteúdos superficiais que em nada contribuem para uma formação que se aproxime da diversidade cultural e histórica do continente.

Muitos foram os agentes que contribuíram para a construção de nosso pensamento sobre África. A título de exemplo, em 1830, o filósofo alemão Friedrich Hegel fez afirmativas categóricas acerca da inexpressiva relevância da História da África para a humanidade, ou de sua quase inexistência:

a África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido (HEGEL, 1995 *Apud* OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Zica, reflexiva, comenta que as interpretações distorcidas que temos sobre o Continente Africano são resultantes da associação de ideias e representações do passado e do presente. Tais elementos acabam por guiar a construção do imaginário de professores e alunos, fazendo com que se perpetue a reprodução de leituras e falas racistas e preconceituosas sobre a África. Apesar da escassa formação sobre o continente, temos em nossa cultura elementos fundamentais que nos ligam a ele. A meu ver, agimos, pensamos, movimentamo-nos, vivemos um *ser brasileiro* inspirado na cosmovisão de raiz africana.

Mas, efetivamente, o que estou aqui chamando de cosmovisão de raiz africana? Trata-se de elementos estruturantes das sociedades africanas desde antes da invasão europeia. Tais sociedades mobilizavam aspectos culturais comuns de forma autônoma, apesar dos conflitos internos e do trânsito de culturas estrangeiras. São tais esses elementos que

nos permitem a afirmação de que, em África, há uma estrutura comum que sedimenta a organização social, política e cultural. Esses elementos compõem a cosmovisão africana, e, apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

Para Eduardo Oliveira, no mundo africano das civilizações tradicionais,

há concepções singulares do universo, do tempo, força vital, socialização, poder, pessoa, morte, oralidade, produção, família e ancestralidade, bem como princípios que regem a vida destas sociedades como o da integração com a natureza, a dimensão comunitária da vida, estrutura cognitiva, o respeito e a relação estreita com as tradições, o princípio de inclusão e o princípio da diversidade (2006, p. 77).

Brisa do Mar, que catava as folhas de Ossain, não deixou de contribuir e falou-nos que tais elementos não ficaram territorializados numa África idílica e romantizada. O conhecimento africano, sua transmissão e memória, estão onipresentes em todo o planeta,

situação que foi permitida pela experiência histórica que irmana todos os negros do mundo: a diáspora. A exploração da mão-de-obra negra, o ataque etnocentrista às culturas e tradições africanas tiveram resultado doloroso e dramático que acabou por ligar, política e socialmente, todos os descendentes de africanos do mundo. Por meio da diáspora, a cosmovisão africana, antes territorializada nas suas comunidades de origem, desterritorializou-se, transpondo fronteiras culturais por imposição do regime de dominação escravagista.

As crianças resolveram escolher algumas categorias para melhor direcionamento da pesquisa. Sabiam que o tema era cosmovisão de raiz africana, mas decidiram arriscar uma seleção. Macu continuou quando disparou que, tendo em vista rupturas e permanências históricas, estudar a cosmovisão africana implica voltarmos nossa atenção a algumas categorias que fundamentam essa forma cultural embrionária da cultura brasileira.

Para tal, vale destacar:

- a) A *escravidão brasileira*, que, de acordo com Oliveira,

é a primeira experiência registrada no imaginário coletivo brasileiro ao se falar em negros. É pela experiência da coisificação, imposta pelo escravismo criminoso, que o negro arquiteta de forma criativa, estratégias para sobreviver e não deixar para trás suas raízes culturais (2006, p. 78);
- b) A categoria *cultura negra* carrega os sentidos ideológicos apresentados por Muniz Sodré, que entende cultura como “um jogo de sedução do real, uma metáfora do sentido e cultura negra é um lugar forte de diferença e de sedução na formação social brasileira” (1988, p.180);
- c) A cosmovisão africana é também preenchida pela categoria *religiosidade*, que é plenamente marcada pelos mitos e ritos negro-africanos. Essa religiosidade não cabe apenas no campo da religião. Ela se enraíza na vida, no dia-a-dia dos sujeitos viventes;
- d) A vida é *sacralizada* cotidianamente na tradição negro-africana. “O candomblé, com efeito, é uma constelação de etnias, culturas, ideologias e divindades. É um microcosmo brasileiro que reflete o macrocosmo africano” (OLIVEIRA, 2006, p. 87);
- e) O *Candomblé* é uma instituição que soube, em momentos terríveis, preservar e recriar os valores civilizatórios presentes na cosmovisão africana e, ao mesmo tempo, incorporou valores civilizatórios dos nativos do Brasil para não deixar o sagrado sucumbir ao horror da escravização. É, ainda, no Candomblé, para Carneiro e Cury “que se torna mais evidente a importância do meio ambiente para a forma cultural negra” (*Apud* OLIVEIRA, 2006, p. 87). O povo-de-santo privilegia a relação homem/natureza em todos os sentidos, tendo em vista a natureza em sua forma vegetal, mineral

e animal. É uma forma cultural ecosófica, pois não compreende a natureza como um elemento passivo (BARROS, 1994);

- f) A *tradição oral* está enraizada no comportamento das comunidades que valorizam os saberes criados e repassados através da oralidade (fala, sons, música e seus instrumentos etc.). É um diálogo vivo onde há troca de conhecimento e aprendizados. A forma privilegiada de promover a prática da oralidade é através dos mitos, já que, segundo Machado (2011), contar mitos é parte importante da educação das crianças africanas;
- g) Em sua obra filosófica sobre ancestralidade, fruto de seus estudos de doutoramento, Duda enegrece nossa conversa ao mencionar que “a *ancestralidade* é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos desdobram-se em seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória” (OLIVEIRA, 2007 , p. 245). (*Grifo meu*).

Complemento Macu quando digo que é bom lembrar que, em todas as dobras deste texto, há falares, saberes e fazeres que potencializam o termo ancestralidade. O estilo narrativo da escrita privilegia a forma tradicional de ser e de estar na cultura de raiz africana, considerando a oralidade como forma de comunicação dos povos tradicionais da África. Tais categorias são dimensões que dizem muito sobre cosmovisão africana e que terão valor estruturante para o entendimento desse termo nesta pesquisa.

Macu concorda e acrescenta que, entre as várias determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), está a inclusão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, desde os níveis da Educação Infantil ao de Formação Superior, sem deixar de incluir processos de formação continuada.

Outra determinação fundamental do parecer é que o referente ensino explicito, busque compreender e interpretar diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana, abordando temas tais como a história da ancestralidade e religiosidade de matriz africana, o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados, a formação compulsória da diáspora, a vida e a existência cultural dos africanos e seus descendentes fora da África, bem como o zelo pelo diálogo das diferentes cosmovisões que transitam na sociedade brasileira.

A dinâmica civilizatória africana transladada para o Brasil gerou outra cosmovisão que pode ser desvelada como um modelo socioeconômico e político-cultural, não apenas de

afrodescendentes, mas presente na brasilidade independente de nossa vontade ou consciência. Falta conhecimento acerca dessa outra cosmovisão para reconhecermos e potencializarmos essas características e conhecimentos em nosso cotidiano, com nosso jeito afro-brasileiro de ser e estar no mundo (material ou não).

Em dialogo com os espíritos ancestrais jovens (Zica e Macu), considero que a relevância deste estudo é a análise de um caminhar que começou na África. Afinal, nos navios negreiros, além de seres alijados do direito de existir como humanos, havia o desejo de vida, de sobrevivência à experiência terrível da escravização. Torna-se portanto mister o estudo do desenrolar de nossa resistência, da vitória da luta pelo direito à instrução formal, da perpetuação de nossa cosmovisão africana na diáspora negra e, ainda, a construção e a análise de conhecimentos sobre essa cosmovisão a partir dela mesma, de seus princípios, sujeitos herdeiros e elementos fundamentais.

2.4 Por uma didática da pret@gogia

*O encantamento é a função da ancestralidade.
Como uma grande teia de arranha, o
encantamento pretende seduzir e envolver quem
cai em sua rede.
(Oliveira, 2007)*

Já era noite. Zica fazia atividade escolar. Macu ajudava com a matemática. Ele Fez um jogo na folha de papel que ajudava Zica a compreender o conteúdo. Eles se divertem estudando. Da minha rede, eu não saí. Estava lá admirando os dois jovens estudando. Zica olhou pra mim e desabafou: “– *Se na escola fosse assim, eu aprenderia mais. Às vezes, a aula é muito chata. Todo dia do mesmo jeito. Eu aprendo muito mais em nossas viagens e aventuras de pesquisa do que na escola. Mas dessa forma como o Macu ensina, brincando, jogando, conversando, eu gosto*”.

Macu, sorridente, agradece os elogios e complementou: “– *Mas vocês sabem que eu gosto de imaginar ser professor. Gosto de brincar de escola, de dar aula. Um dia desses o professor Príncipe disse que eu levo jeito. Que eu tenho muita manha, muita mandinga na minha didática. Eu acho que ele quis dizer que eu sei ensinar*”.

Interessante, Macu! – respondi eu, dizendo ter ele um saber muito importante e fundamental na formação de professores: o saber didático.

“– *Essa é uma das coisas que se aprende ‘pra’ ser professor, Dadá?*” Respondi à Zica que sim. Na universidade, há o que chamamos de educação inicial. Os alunos devem

aprender um conjunto de conhecimentos especializados que os tornam capazes de ensinar. A Didática é um entre esses vários conhecimentos.

“– Bom, eu acho que essa tal formação de professor é tentar fazer de alguém um Griot. É sim, um mais velho que sabe ensinar, pois um Griot tem essa facilidade” – refletiu Macu sabiamente sobre os objetivos da formação de professor.

Zica gostou da conversa. Seus lindos olhos negros estavam brilhantes, grandes e atentos ao rumo da conversa: “– E se eu quiser me tornar uma professora ou uma Griot, o que eu tenho que aprender além dessa didática. Eu preciso ser esperta em que?”

Bom, tem muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo dos conhecimentos necessários para que se aprenda a ensinar a aprender. Muitos mestres *Griot* de profissão. Cada um deles, expliquei à Zica, pensa e escreve a partir de suas experiências, leituras e realidade cultural, como todos nós fazemos em relação a tudo que aprendemos e ensinamos. Pedindo seu caderno emprestado, criei um quadro com os nomes deles e os saberes que consideram importantes para o *ser professor*.

“– Ou mestre griot de profissão, como eu!” – brincou Macu, cutucando Zica, todo orgulhoso por ser comparado a um professor.

O quadro era muito parecido com o que vi na obra *Didática e Docência: aprendendo a profissão*, escritos por quatro “mestras griot” do Ceará:

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA	
“Mestre Griot”	Saberes
Tardif (1991)	Das formações profissionais, disciplinares, curriculares e de experiência.
Gauthier (1988)	Disciplinares, curriculares, das ciências da educação, de tradição pedagógica, experienciais e de ação-pedagógica.
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento pedagógico da matéria e conhecimento curricular.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento pedagógico e de experiência.

Quadro 1 Saberes necessários à prática educativa. Fonte: FARIAS et al., 2008.

Bom, não é muito importante para nossa conversa detalhar cada um desses saberes. Mas acho que vale a pena dizer que, de modo geral, todos esses autores concordam que o professor produz saberes. Sejam eles quais forem, os professores estão resolvendo coisas, tomando decisões. Por isso, é tão interessante estudar o professor em ação. Lá, na prática, acontece uma série de ações que exigem decisões imediatas, mas exigem também ações premeditadas. É uma profissão muito complexa e interessante a partir da qual é possível fazer muitos movimentos pedagógicos interessantes. Isso vai depender de cada profissional.

“– Nossa! Então pra ser professor é preciso saber um monte de coisas. Mas a pessoa também pode criar. Mas e a didática, como é que ela entra nesses estudos?”

Respondi a Macu que, se a gente se inspirar no que estamos fazendo nessa nossa pesquisa-formação, eu diria que a didática é um enraizamento muito importante para a prática do professor. A professora Selma Garrido Pimenta (2000) ensina que a didática é uma área de estudo da Pedagogia e estuda o ensino em situação.

“– E o que é a didática para você, Dadá? Todas essas experiências que estamos vivendo modifica seu jeito de ver a didática?”

A pergunta de Macu trouxe-me à memória o fragmento de Farias, quando nos ensina sobre como uma pessoa constrói-se professor. Sobre a identidade profissional,

embora a experiência de magistério influencie significativamente na definição da identidade do professor, é inegável que o mundo por ele vivido envolve “outras práticas e espaço sociais” (sindicatos, grupos de amigos, clube, igreja, família) que apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprios (TEIXEIRA, 1996, p.181).

Continuei explicando a Macu que tudo que vinha vivendo em minha trajetória pessoal, profissional e como pesquisadora, afetava meu comportamento como gente. Chamando esse fenômeno em nosso trabalho de *pesquisa de enraizamentos*. À medida que vivemos, vamos enraizando-nos na vida, nas pessoas, nas coisas, nas ideias, nas ações.

Meu envolvimento com temas de interesse da população negra, meu *ser negra*, minha prática pedagógica voltada para a implementação da Lei 10.639/2003 e, em especial, esta pesquisa-formação sobre cosmovisão africana, tudo isso causa um forma especial de ver a Didática e a Pedagogia, a prática educativa e o currículo. Macu tinha toda razão em perguntar. Acho muito importante arrumar nossas cabeças sobre nossas tendências didático-pedagógicas.

A Didática, assim como os demais conhecimentos de docência, é um saber *griot* de profissão. Todo ser humano é um *Griot* em potencial. São as experiências e oportunidades da vida que vão definindo essa possibilidade. Quando nos reunimos num curso de formação de professores, na verdade, estamos cultivando nossos saberes ou raízes. Nesse sentido, as raízes são os conhecimentos aprendidos, trocados, cruzados, que nos envolvem e potencializam em nossa formação *Griot* de profissão. A Didática é uma área da Pedagogia; nesse caso, possibilita reflexões e construção de práticas e saberes ou possibilita nosso enraizamento individual e coletivo.

“– Então nós estamos fazendo uma didática ou um enraizamento próprio para essa pesquisa-formação, Dadá.” Respondi aos dois que havíamos começado nossa história naquele

momento e nem estávamos sós. Estávamos influenciados. Somos parte de um movimento. Temos uma trajetória. Existe uma vontade pedagógica histórica no que se refere ao ensino de temas de interesse da população negra.

“– *Basta voltar e ler o conto de enraizamento, não é Dadá? Lá você escreve sobre tudo o que foi importante na sua vida até chegar nessa pesquisa sobre cosmovisão africana aqui em Floriano*” – lembrou Zica.

Concordei com a menina completando que havia algo muito importante que ainda não tinha sido dito e que pretendia dizer então, pois tinha uma relevância formativa enorme.

“– *Hum, já sei. Faltou você falar da pret@gogia. Isso é importante*” – retrucou Macu.

Esta pesquisa enraíza-se nesse jovem referencial teórico metodológico. Apesar de ter até agora pouca referência, ele vem acontecendo há algum tempo e envolve um coletivo de pessoas, pesquisas, práticas pedagógicas, atividades e eventos. A *pret@gogia*, de acordo com Petit e Silva (2011), “é um referencial teórico-metodológico criado para o ensino da História e da cultura africana e dos afrodescendentes”. Seus fundamentos surgem a partir do trabalho de professores, ativistas do movimento negro e intelectuais ligados direta ou indiretamente ao NACE, Núcleo de Estudo das Africanidades Cearenses, um NEAB (Núcleo de Estudo Afro-brasileiro) ligado à Faculdade de Educação da UFC.

A *pret@gogia* é uma pedagogia que nasce do entrelaçar de raízes-saberes teórico-metodológicas de muitos colaboradores e colaboradoras. Mas foi apenas pela ocasião do I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores de Quilombos no Ceará, um curso de especialização realizado pelo NACE, que esses mestres *griot* reúnem suas experiências, ou suas raízes-saberes. O artigo *Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes*, reúne essas influências em torno da *pret@gogia* e foi escrito por Sandra Petit e Geranilde Costa e Silva, principais organizadoras do curso de especialização.

Sobre os princípios da *pret@gogia*, a partir de Petit e Silva, podemos entender que

criamos o referencial da *pret@gogia* a partir dos elementos da cosmovisão africana, porque compreendemos que para tratar das particularidades das expressões d@s afrodescendentes, seja necessário buscar as bases conceituais e filosóficas de origem materna, na mãe África (2011, p. 82).

Ela se volta para a cosmovisão africana e seus princípios, bebe na África. No mesmo texto, aprendemos sobre os princípios fundamentais da cosmovisão africana importantes para *pret@gogia*:

a) A *ancestralidade de raiz africana*, porque

a ancestralidade é uma categoria de relação no que vale o princípio de coletividade, pois não há ancestralidade sem alteridade [...] é uma categoria de inclusão. Ela inclui tudo que passou e aconteceu [...] é uma categoria diversa. A diversidade é a expressão máxima da existência. [...] O encantamento é a função da ancestralidade (OLIVEIRA, 2007, p. 257-258);

- b) A *tradição oral*, em todas as suas formas de existir: histórias, lendas, conversas informais, mitos, sons, instrumentos e seu encantamento sonoro. Mas é bom também entender que se valoriza o conhecimento que é produzido e repassado por meio da oralidade, seja por meio da fala, dos sons manifestados pelos elementos da natureza (seres humanos e demais seres), dos instrumentos (musicais ou não), que contam e recontam os cortejos de vida de cada povo. Assim, para compreendermos a tradição oral, devemos saber que ela se enraíza em várias dimensões da existência por que “ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência natural, iniciação a arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial” (HAMPATÉ BÀ, 1982, p. 183);
- c) O princípio do *corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes*, considera o corpo parte do território da natureza e, como tal, elemento de sacralidade: um corpo que, por excelência, comunica-se e produz fazeres e saberes, um corpo que fala por meio da palavra, do gesto, do toque, do choro e também por meio da dança (PETIT; SILVA, 2011 p. 9);
- d) A *religiosidade* permite entender a *sacralidade* de tudo que dá vida (animais e vegetais) e de tudo aquilo que permite que a vida seja estabelecida, propagada, prolongada (o reino mineral, o sol, a lua etc.). Por meio da religiosidade, compreende-se o valor e a importância de cada ato, cada gesto e cada ser, pois sabe-se que tudo, todos os seres vivos e não vivos, estão intimamente próximos, entrelaçados, pois atuam em conjunto para que haja o equilíbrio pleno da natureza (PETIT; SILVA, 2011 p. 9);
- e) A noção de *território* anima o entendimento enquanto espaço-tempo socialmente construído e perpassado pela história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais, sendo esse espaço perpassado de sacralidade (SILVA; PETIT, 2011, p. 90).

Nessa perspectiva, seres vivos não se sobrepõem aos seres não vivos, seres humanos não se colocam em posição de superioridade frente a outros seres vivos. Dessa compreensão de religiosidade, nasce o princípio da *circularidade*, em que *eu sou por meio do outro*, a

compreensão de que tudo que atinge a mim também atinge ao outro. Trata-se, na verdade, de entender que o outro é a minha extensão (SILVA; PETIT, 2011, p.11).

“– *Mas qual sua influência direta na construção dessa pedagogia?*” – perguntaram-me as duas crianças quase que ao mesmo tempo.

Respondi que, desde a graduação, quando pesquisei sobre racismo na escola, venho elaborando estratégias para trabalhar com temas de interesse da população negra, junto com Sandra Petit. Na pós-graduação, eu e Sandra, mais uma vez, resolvemos investir em formação inicial de professores, a primeira formação realizada na Faculdade de Educação sobre a implementação da Lei 10.639/2003.

Quando defendi a dissertação, a primeira sobre esse tema orientada por Sandra, ela prosseguiu com o interesse de continuar pesquisando, orientando, ensinando sobre a temática. Muitas outras orientações, desejos, negritudes, africanidades envolveram-na. Ela passou por enraizamentos na Faculdade de Educação (FACED) até culminar na coordenação da Especialização para Professores de Quilombo. Na ocasião, eu já era aluna do Doutorado e ela convidou a mim e a Geranilde, também sua orientanda, trabalhando com literatura afro-cearense, para ajudarmos na elaboração da proposta pedagógica da especialização. Então fomos juntando nossos saberes pedagógicos e a proposta didática foi acontecendo.

Macu lembrou que eu havia sido a responsável por um módulo da formação, aquele referente ao projeto político pedagógico para a aplicação da Lei 10.639/2003, módulo em que trabalhei posteriormente como professora, pois havia acabado de fazer uma formação de 12 meses no município de Redenção para a implementação da mesma lei. Durante esse tempo de formação, revisamos os projetos político-pedagógicos das escolas, bem como elaboramos projetos pedagógicos juntamente com professores, coordenadores e gestores, projetos esses acompanhados por mim durante todo o ano letivo de 2009.

Por tudo o que eu, Zica e Macu conversamos, não podemos dizer que estávamos criando para esta pesquisa-formação uma didática própria. Ela vinha enraizada desde outros. Nossa prática educativa influencia e é influenciada por outras aproximações, já que não estamos sós no mundo. Inclusive essa ideia faz parte do princípio de circularidade da *pret@gogia*. É um desejo de viver em comunidade. O que podemos dizer é que com nossa pesquisa estamos mais uma vez colaborando com a construção desse jeito de pensar a educação, ou com essa pedagogia especial.

“– *Mas você usa muito outra palavra quando fala de ensino, de didática. É currículo. O que é isso Dadá?*” Esse é outro termo muito importante e difícil. Quando penso

em currículo, lembro imediatamente da vida em curso. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva nos ajuda – respondi à Zica –, pois ensina-nos o sentido etimológico da palavra:

se quisermos recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “*pista de corrida*”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo, acabamos de nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (2011, p.15).

“– *Então, Dadá, esse currículo é tudo que fazemos na vida?*”

Em tudo que nos influencia e nos torna o que somos, como disse o Mestre *Griot* do currículo, Tomas Tadeu. É por isso que esse é um tema muito importante para a escola. Essa área do conhecimento existe para ensinar-nos que tipo de conhecimento é importante ensinar. O currículo é o resultado de uma seleção de conteúdos. Então devemos perguntar por que escolher esse e não aquele conteúdo. Devemos perguntar que tipo de conhecimentos, saberes e fazeres são considerados importantes para uma formação (SILVA, 2011).

“– *Então, e para a pret@gogia, do seu ponto de vista, Dadá, como o currículo pode ser pensado?*”

Macu, – respondi – para essa pesquisa-formação sobre cosmovisão africana e, por sua vez, para a pret@gogia, inspiro-me muito nas ideias de Sandra Mara Corazza. Ela faz parte de um grupo de pesquisadores que desenvolvem estudos conhecidos como “pós-críticos”. O que nos interessa desse pensamento curricularista é a tendência crítica com que analisa a seleção de conteúdos que nos influencia cotidianamente, sobretudo nos espaços de educação formal. Essa corrente de pensamento sobre currículo o vê como um artefato cultural e acredita que temas como a identidade, a diferença, o multiculturalismo, o gênero, o pós-colonialismo e as narrativas étnico raciais são conteúdos absolutamente necessários.

“– *E se a gente for pensar, Dadá, você vem criticando a escola, sua prática pedagógica, desde os contos de introdução. Assim como eu, você se sentiu deslocada da escola. Agora eu entendo que a escola não tinha interesse em incluir você e não me inclui porque o currículo dela não pensa sobre nós como população negra.*”

Eu e você vivemos na escola processos de “desalegramento” e de tentativa de apagamento de nossas raízes ancestrais. Essa é uma realidade pedagógica. A seleção de conteúdos, na grande maioria das vezes, é eurocêntrica. Então, vêm a minha mente as ideias pós-críticas de Sandra Mara Corazza, quando ela pergunta “o que quer um currículo?” Entre outras coisas, ela explode em metáforas e ensina empolgada que um currículo pode ser

concebido como uma linguagem, pois “nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, inversões, fluxos, cortes” (CORAZZA, 2001, p. 9).

O “currículo-linguagem”, para a pret@gogia, deve enraizar-se, acredito eu, a partir de sua “fala-ação” que canta , batuca, dança reggae, corre, joga capoeira, aprende sobre a diversidade da mãe África e sobre quem são os negros na diáspora, entre outros movimentos. Um currículo assim pensado deve partilhar o saber-fazer pedagógico entre os que fazem parte da coletividade, rompendo com a lógica ocidental da hierarquia, da verticalização. Um currículo de cosmovisão africana deve tolerar as diferenças, sobretudo as religiosas, fazendo emergir nos espaços de formação o diálogo sobre sacralidade e não apenas sobre religião, inclusive elegendo uma como única e verdadeira. É um currículo que dialoga também com as diferenças étnico-raciais, respeitando a diversidade cultural que há na sociedade brasileira.

“– Um currículo assim é afrolegal, pessoal!”

Caímos em gargalhadas quando Zica empolgada definiu o currículo pensado para este trabalho. Os jovens amigos realmente estão interessados na profissão professor. Acho que andei influenciando as crianças com minhas “artistagens pedagógicas”.

3 CONTOS METODOLÓGICOS

*A formação é complexidade
É processo infinito
Sem princípio, meio e fim visíveis
Aprendo porque olho em todas as direções
A formação é pesquisa
Ela é ancestral,
Profissão griot.
(Rebeca A. Meijer)*

O desejo de saber fazer não era só meu. Era chegado o tempo de construção de novas práticas pedagógicas. A *Dadá* era toda possibilidades. Sentia-me capaz de, junto a meus outros “eus”, procurar meios para dar movimentos de cosmovisão africana às escolas. Correndo a estrada da minha vida escolar, posso dizer com tranquilidade que o currículo então praticado não dava lugar nem à história ou à cultura de povos indígenas ou povos africanos. A grande tendência privilegiou as culturas europeias em geral. Apesar da Lei 10.639/2003 instituir o referido conteúdo para as escolas de educação básica, ainda estamos distantes de ver acontecer práticas pedagógicas e curriculares de valorização e reconhecimento de culturas não-brancas.

3.1 Uma pesquisa-formação da cosmovisão africana

Sentada em uma das mesas da grande biblioteca universitária, procurava dar sentido metodológico a esta pesquisa. Príncipe andava entre os corredores procurando referências bibliográficas. Escolher um método coerente com nossos propósitos quase sempre não é fácil. Estávamos implicados em nós mesmos, mas com os olhos voltados para todas as direções e eles se localizavam nas costas. A epistemologia Vó Benita não nos permitia cravar nossas raízes em qualquer estrada. Era preciso escolher e escolher bem.

Depois de algum tempo conversando sobre essa complexidade do ponto de vista epistemológico e metodológico, fizemos nossas escolhas nas palavras de Príncipe: “– *O que queremos priorizar nesse caminho a percorrer é o trabalho coletivo. Estamos querendo uma pesquisa intencionalmente formativa e que ao mesmo tempo possibilite a construção de dispositivos metodológicos no chão da escola com efeito transformador no tocante às ideias e às práticas pedagógicas sobre cosmovisão africana. Esse é um grande desafio. Para tanto, sugiro o encontro de vários tipos de raízes-caminho. Vamos investir no método da pesquisa-formação a partir das ideias da pesquisadora Christine Josso (2004), com enraizamentos na*

pesquisa-ação de Barbier (2000), nas ideias da pret@gogia Petit e Silva (2011) e na sociopoética de Gauthier (2000). Esse encontro de raízes vai possibilitar-nos algo inesperado, creio”.

Daquela forma, Príncipe desafiou-nos a realizar uma verdadeira “bricolagem de concepções epistemológicas e metodológicas capazes de também se transformarem no processo”, a exemplo do que nos ensina SANTOS (2005). Seus argumentos são convincentes, já que não pretendíamos impor ao campo de pesquisa estratégias preestabelecidas. Pretendíamos partilhar essa responsabilidade com as participantes, fazendo da prática e de seus elementos complexos material de pesquisa. Príncipe complementou meu pensamento: “– *Essa conversa faz lembrar Edgar Morin quando fala que “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (MORIN, 2003, p. 20). Por isso, estamos optando por uma modalidade de pesquisa em que o pesquisador, ou pesquisadora, faz o jogo de dentro do campo de pesquisa, como na capoeira (SANTOS, 2005), elaborando em processo, juntamente com os sujeitos envolvidos, o conhecimento e o próprio método”.*

Eu e Príncipe passamos a conhecer a pesquisa-formação a partir da tese de doutorado intitulada *Educação Inline: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente* defendida em 2005 na Bahia pela professora Edméa Oliveira dos Santos. Através de sua tese, fomos motivados a vasculhar mais informações sobre o referido método. Meu amigo chegou à mesa da biblioteca com mais ideias: “– *Encontrei mais elementos sobre pesquisa-formação: atualmente, seu maior expoente é a pesquisadora antropóloga e socióloga suíça Christine Josso. De acordo com Bragança (2007), a pesquisa-formação tem origem na pesquisa-ação, já que prima pelo envolvimento do pesquisador na transformação tanto do ponto de vista individual quanto coletivo”.*

De acordo Josso, a pesquisa-formação

busca um efetivo envolvimento dos pesquisadores no movimento de transformação individual e coletiva, trazendo uma variedade de atividades no campo da disciplina de base do pesquisador, no campo empírico, bem como do ponto de vista da possibilidade de transformação social (JOSSO, 1991, p. 42).

A experiência é outra aproximação da pesquisa-formação com a pesquisa-ação. Ambas diferem da tendência positivista de separação do sujeito e do elemento alvo da pesquisa, já que é exatamente no movimento do encontro, da ação coletiva e da partilha do processo de investigação que o conhecimento é produzido (JOSSO, 1991).

Estávamos empolgados. Sentíamos que esse encontro intempestivo com a pesquisa-formação poder-nos-ia render muito êxito. Envolvida por esse espírito de procurar conhecer o método, achei muito interessante o que nos adverte Bragança, quando fala que é a própria experiência vivida de forma intensa que “pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito – um movimento que leva a busca de transformação” (2009, p. 42).

Ao acontecer dessa forma, a pesquisa acaba por desenvolver processos formativos e autoformativos, tanto para o pesquisador quanto para os demais sujeitos envolvidos. Em um contexto de interação efetivamente humana, o desenvolvimento do trabalho de investigação é uma experiência de troca e construção de saberes constantes.

Naquele momento, Príncipe, de cabeça baixa, selecionava trechos e complementou: “– *Christine Josso propõe a narrativa como procedimento metodológico potencializador de movimentos formativos para os sujeitos envolvidos na pesquisa-formação a partir de dois eixos: a história de vida como projeto em busca do conhecimento de si, que vasculha as várias dimensões da vida do sujeito no passado, presente e futuro; e a abordagem biográfica que se limita a produção de material em determinado tema de pesquisa*” (FISCHER, 2006).

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2004, p.25).

Lendo a citação acima para o amigo, prossegui. A autora sugere que o pesquisador-formador utilize a abordagem em caráter de narrativas (orais e escritas) que ocorrem em encontros (individuais e coletivos) com os sujeitos, desde que esse movimento metodológico de pesquisa constitua-se também em uma estratégia de formação.

Príncipe fez uma importante citação de Christine Josso procurando esclarecer a especificidade metodológica da pesquisa-formação:

a fim de que o trabalho biográfico realizado em nossas pesquisas não seja confundido e/ou reduzido a uma ação exclusivamente introspectiva, algumas observações sobre nosso cenário de pesquisa-formação permitirão precisar as modalidades de elaboração da história e do trabalho de análise dessas histórias narradas. O dispositivo-cenário parte da idéia de que a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas, alternando trabalho individual e trabalho em grupo. Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece (2007, p. 420).

Tateamos – observei junto ao Príncipe – o formato das raízes da pesquisa-formativa. Fomos então partir em busca de cruzá-la com outras referências na tentativa de complementar nossa metodologia. Assim teceríamos as suas dobras com zelo.

3.2 Caminhos de Pesquisa-ação

*Ação é complexidade
É processo infinito
Sem princípio, meio e fim visíveis
Ajo porque olho em todas as direções
A ação é pesquisa
Ela é ancestral,
Profissão griot.*

(Rebeca A. Meijer)

A estrada da pesquisa tem muitos caminhos. Estou numa encruzilhada-ramificação e os caminhos são desenhados por pegadas. Muitos outros transitaram nos caminhos-pesquisas marcando trajetórias, elaborando e reelaborando a realidade. São pegadas exclamativas, interrogativas, epistemológicas. Eu e meus “eus” queríamos também compor esse desenho coletivo dos caminhos da pesquisa. Calçamos sandálias de pesquisa-ação e passamos a pretender pisar a terra com passos determinados. Mas que pegadas seriam essas? Como seriam seus contornos e tessituras? Procurei ressonância e apoio teórico em alguns bons parceiros que me emprestaram vozes e sentidos, compondo alguns saberes-potência necessários ao entendimento do que é a pesquisa-ação. Se as raízes da pesquisa-formação nos sugeriam aliança com a pesquisa-ação, queríamos aproximarmo-nos também desse aporte.

De acordo com René Barbier, a pesquisa-ação foi difundida para o mundo a partir de um colóquio acontecido nos Estados Unidos em 1986. Os pesquisadores que ali se encontravam deram-lhe a definição seguinte: “trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (2007, p. 17).

A pesquisa-ação distingue-se da pesquisa clássica em muitos outros pontos, e um deles é a formulação do problema, uma vez que, na mesma, o pesquisador não precisa formular de início as hipóteses. O problema nasce em um determinado ambiente, é oriundo de agrupamentos vivendo situações caóticas, conflituosas, como é o caso de professores do Ensino Básico experimentando o conflituoso desejo e receio de fazer cumprir a Lei 10639/2003. Por meio dos elementos presentes na cosmovisão de raiz africana no chão da

escola, o pesquisador encontra determinada situação já problematizada. Sua intervenção exige que o mesmo se integre ao grupo para que, juntos, percebam os detalhes críticos da situação.

Príncipe aproximou-se de uma das estantes da grande biblioteca universitária. Fui ao seu encontro. Parece que líamos um o pensamento do outro e entendíamos: não seria qualquer pesquisa-ação que nos faria satisfeitos. Era preciso delimitar, justificar, “*correr riscos!*” Li o pensamento de Príncipe, que estava me olhando com uma expressão desafiadora: correr riscos! “–*Dadá, quem nasce com os cabelos encaracolados, a pele negra e decide viver sua negritude abertamente nas condições eurocêntricas que ainda vivemos, corre riscos! A pesquisa-ação é apenas mais um deles!*” Ao dizer isso, o professor ancestral retirou da estante a obra *Pesquisa-ação*, de René Barbier, e desafiou-me a fazer uma breve exposição dos riscos que corremos e justificar nossa escolha. O olhar continuava desafiador. Seguimos lendo Barbier.

Macu, apesar de ter espírito de criança, adora tudo que se refere à pesquisa. Então correu serelepe à estante e também pegou um exemplar, passando a ler para construir conosco um mosaico epistemológico sobre a modalidade de pesquisa-ação mais adequada a nossos propósitos interventivos. “– *Vejam amigos – apontou – Barbier (2007), faz uma exposição de algumas das modalidades de pesquisa-ação que já foram desenvolvidas*”:

- a) As de inspiração Lewiniana ou Neolewiniana: os pesquisadores distinguem-se dos demais sujeitos da pesquisa (atores) porque propiciam conhecimentos especializados ou científicos a fim de subsidiar as ações pré-planejadas. É uma espécie de projeto piloto para, em seguida, ser executado em larga escala;
- b) A consulta-pesquisa, de acordo com Barbier, é inspirada na psicanálise freudiana. O pesquisador é convertido em analista-terapeuta. Instaura-se uma socioterapia com fins de análise das instituições;
- c) A ação-pesquisa: o pesquisador converte-se em militante em busca das mudanças internacionalizadas junto aos demais sujeitos. As situações consequentes das intervenções são convertidas em material de análise acadêmica;
- d) A experimentação social: são experiências de vida, utopias, ideias comunitárias, coletivas, do cotidiano mesmo dos sujeitos sociais, testadas. É o empreendimento de reflexões e análises através de diários de campo e de relatórios.

“– *O que elas têm em comum, apesar de suas especificidades, é a pretensão de haver uma mudança. Porém, parece-me que ainda não nos encontramos assentados epistemologicamente em nenhum desses tipos de pesquisa-ação*” – afirmou Príncipe procurando saber nossa opinião.

“– *Acredito que a pesquisa-ação solicitada no nosso caso*” – respondeu Macu – apele para aspectos mais comunitários e pessoais, como a do tipo existencial, elaborada por Barbier. Solicitamos então a citação do próprio autor para esclarecer a especificidade dessa modalidade investigativa:

é verdade que meu tipo de pesquisa-ação é peculiar, e eu o defino como “existencial”. Desse ponto de vista s pesquisas-ações que eu empreendo tratam, há anos, de temas muito enraizados na afetividade humana (nascimento, amor, paixão, velhice, morte, sofrimento, autoformação, vida social alternativa, interculturalidade etc.) (BARBIER, 2007, p. 67).

Príncipe gesticulou afirmativamente e acrescentou argumentos reforçando o mapa epistemológico da pesquisa-ação existencial (P-AE): “– *Para Barbier, assumir a modalidade de pesquisa-ação existencial é considerar que a investigação possa converter-se em arte por que adota ações que são do campo intuitivo, criativo e até a improvisação, já que considera e até espera o encontro com o desconhecido*”.

Mexemos com rigor e palavras o caldeirão da P-AE. Procurávamos pisar sua terra sentindo suas rugas, suas dobras e humidade. Nesse movimento, percebemos que a pesquisa-ação existencial insinuava-se para os três amigos à mesa na biblioteca quando lemos que ela veste-se de “multireferencialidade” quando “o questionamento filosófico se atualiza nas zonas de incerteza e de indecidibilidade, à luz de nossa própria experiência humana e na sabedoria contida nos conhecimentos luminosos e ancestrais da humanidade” (BARBIER, 2007, p. 98).

À medida que íamos tecendo essa colcha de retalhos, eu ia sentindo os pés firmarem na tessitura epistemológica da P-AE. Não era a pesquisa-ação, qualquer uma. Tratava-se de uma pesquisa-ação que fizesse túneis no território do sujeito coletivo para que ele pudesse encontrar o que séculos de eurocentrismo acabou por esconder. O sujeito coletivo da escola na situação de formação não iria receber, ganhar. Não era algo externo, mas elementos que ele já possuía.

A mudança pretendida pela pesquisa-ação existencial dependeria das ferramentas que nos seriam disponibilizadas. Nesse sentido, dispositivos que considerem a arte e a coletividade como princípios poderiam deixar à mostra as raízes da cosmovisão africana. Potencializar essas dimensões poderiam aguçar o olho nas costas. A raiz da mudança sairia de dentro de si. Seria olhando para dentro que o sujeito coletivo faria o eterno retorno e projetar-se-ia pessoal, coletiva, existencial e pedagogicamente para o futuro.

Quando Barbier convida-nos a pesquisar fazendo alianças multireferenciais com a arte, a poesia, a escuta sensível e com disciplinas acadêmicas reconhecidas, desafia-nos a ousar. Ele nos provoca a tornar legítimas as pesquisas interventivas que questionam modelos

de verdade, posturas positivistas. Provoca-nos a temperar o mundo da pesquisa acadêmica com condimentos dos mais diversos e provavelmente ainda não legitimados na academia quanto a seu *status* científico.

A ideia de *pesquisador coletivo* é uma estrutura, agrupamento ou grupo-sujeito; um imaginário coletivo. Barbier recomenda cautela à formação desse coletivo, já que deve se tratar de pessoas suficientemente engajadas e interessadas em uma ação ligada à reflexão implicada e, logo, provavelmente não sem conflito (1994).

A *escuta sensível* é outro aspecto fundamental nesse modelo de pesquisa. De acordo com o mesmo autor (1994, p. 99) trata-se de um escutar/ver. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, valores, símbolos e mitos.

Contudo, na prática da pesquisa, na relação mesma do pesquisador com os outros sujeitos envolvidos, nas condições e especificidades é que vai se delineando o tipo de pesquisa-ação a estar acontecendo. Estudando os tipos de pesquisa-ação, é possível perceber que, em sua grande maioria, elas têm como fim mudar certa situação, bem como pretendem o enriquecimento de conhecimentos (DIONNE, 2006).

Não tínhamos noção de tempo. Nossos corpos estavam contentes em vibrar, como ondas sonoras, na sintonia da pesquisa. Temíamos não sermos convincentes. Continuamos fortalecendo nossos argumentos: “– *Dadá, claro que as energias ancestrais estão em você. No fundo, tudo dará certo. Porém, somos agora potencializadores dessa energia-força-axé para tornar legítima uma pesquisa dessa natureza. Seu orixá Obaloàè oferece-nos o imenso poder do Sol, Yansã-vento acaricia a Terra preparando tudo que existe para comportar esse momento de criação, de planejamento, de possibilidade investigativa e Yemanjá lava o mundo da incapacidade de compreensão*”.

Seguimos em potência máxima, conscientes de que não tínhamos a intenção de apenas constatar. Não queríamos só um diagnóstico. Ele é importante, sem dúvida. Mas a constatação era mais um olho em minhas costas. Fazia-me ver que havia lacunas, ausências já sinalizadas por meus ancestrais. Um diagnóstico numa pesquisa interventiva é a possibilidade de tornar legítima a voz de Vó Benita, Príncipe, Macu e Zica, entre tantos outros que me antecederam.

Há uma enorme tendência de olhar e não ver a cosmovisão de raiz africana nos corpos e nas mentes de seus herdeiros na diáspora negra, mas só a constatação não justificava, do nosso ponto de vista, uma pesquisa-ação com os objetivos que já delimitamos. Eu e meus

“eus” pretendíamos verificar e transformar, na perspectiva da pesquisa-ação existencial, considerando seus princípios transformadores: “– *Ora, se a constatação de que os herdeiros da diáspora negra estão deixando de perceber-se como tal, se seus “eus” africanos já não mais os visitam com frequência, se estão com banzo e se em seus territórios apenas os “eus” eurocêntricos têm autorização para morar, então temos um problema identificado, e já um diagnóstico. Esta é uma reelaboração da problematização. Uma outra forma de dizer-la*” – raciocinou o Príncipe.

Nesse caso, o problema era vivido pelo grupo. São situações concretas, dilemas, conflitos, impossibilidades pedagógicas de transformação da situação vivida que podem se tornar um problema de pesquisa, podem-se converter na problematização de um projeto de pesquisa que vise à transformação da situação diagnosticada.

Príncipe franziu a testa e pensou alto: “– *Isso! Uma vez tateado o local da pesquisa e diagnosticado o problema vivido ou vivo de seus sujeitos e por eles mesmos, discute-se, nesse momento, a possibilidade das intervenções para sanar o problema diagnosticado*”. O grupo converte-se em sujeito coletivo motivado a transformar a realidade, a superar as situações vividas. Então, tínhamos que correr o risco de aproximarmos-nos, de abrir os olhos coletivos e perceber dimensões antes ignoradas, situações a serem transformadas, conflitos a serem encarados: limites, potencialidades, descobertas, empatias, antipatias. Assumiríamos o compromisso do sujeito coletivo pesquisador em risco de transformação para outra coisa, outra forma possibilitada pela metamorfose de uma pesquisa-ação.

Mas meus “eus” sabiam que outra aproximação motiva-me. Depois de arrebatada pela energia-axé conhecida como sociopoética, arrisquei-me a associá-la à pesquisa-ação existencial de René Barbier.

Pesquisa-ação inspirada em dispositivos sociopoéticos. Era isso!

3.3 Caminhos Sociopoéticos

*A poética é complexidade
É processo infinito
Sem princípio, meio e fim visíveis
poetizo porque olho em todas as direções
A poética é pesquisa
Ela é ancestral,
Profissão griot*

(Rebeca A. Meijer)

Nunca mais fui a mesma, lembro. Quando meus outros “eus” fugiram de mim, o banzo dominou meu corpo. Era quase travada. Salvo alguns momentos, conseguia ouvir as vozes e os atabaques dos meus “eus” do outro lado do muro. Dançavam, cantavam e tocavam para que eu não esquecesse, para que não cegasse de vez. Nunca desistiram de mim. Nunca deixaram de acreditar que um dia eu iria voltar meus olhos para as costas e finalmente olhar e ver tantos outros “eus” que me antecederam.

O mundo é híbrido. Não há purismo cultural, acredito. Um europeu pode viver um devir africano e um negro brasileiro pode viver um devir eurocêntrico: as culturas são rizomas¹¹. A ciência também se permite encontros, quebra de fronteiras, de limites. A ciência é inventividade, não é algo dado pronto. Não é algo divino, Deus não criou a ciência. No máximo, criou os cientistas, inventivos, ficcionistas, malucos capazes de contrariar a fronteira entre o existente e o porvir. Entre o que vejo e o que posso vir a ver, sentir, saber, tocar, pensar, refletir.

Eu não nasci pensando assim. Porém, alguns encontros malditos levaram-me à transgressão da ordem. Achava, por exemplo, que Deus era um único caminho e que a ciência e seus métodos tinham um rigor de tipo divino. Nunca me imaginei ousando entender a ciência e seus métodos, pois ela me parecia de material indecifrável, complexo demais para alguém tão à margem do mundo. Recolhia-me a apenas balançar a cabeça afirmativamente para os semideuses, grandes mentes brilhantes.

Mas diabos malditos sopraram ao meu ouvido: *“não existe o céu da ciência! Eles não são semideuses, são gente comum interpretando papéis de semideuses, assim como interpretamos os de diabos, seres malditos. Apontam-nos, pois revelamos seus segredos”*. A ciência é então feita aqui por mortais. Podemos ousar, criar, tecer, destruir, construir, reconstruir, fazer relações jamais possíveis sem perder *status* de cientificidade. A verdade? Que verdade? Há momentos em que é preciso dizer o que ainda não foi dito por quem ainda não pôde dizer.

Todo esse pensamento híbrido foi nascendo em mim potencializado pela sociopoética. Sociopoetas são gente comum a criar máquinas de fazer *confetos*. *Confetos* são

¹¹ Em *Mil Platôs* – Vol. 1 Gilles Deleuze e Félix Guattari dedicam muitas páginas à explicitação do conceito de rizoma. Dentro do emaranhado esquizoanalítico das ideias ali presentes, julguei algumas explicitações de fundamental importância nesse instante da escrita, a saber: “Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos são rizomas. [...] Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são. Com todas suas funções de habitat, de provisão, de deslocamento, e evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificadas em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (1997, p. 15).

conceitos perpassados por afetos. São saberes, dizeres mestiços, colados nos olhos das costas, sem fronteiras, sem impossibilidades e consciência com ciência.

Nesse momento, Macu aplaudiu minha exposição. Ele, mais do que ninguém, ajudou-me a entender e pesquisar a respeito da sociopoética no Mestrado. Era meu elo. Ajudava-me a ver a sociopoética como possibilidade real numa pesquisa em educação. Convidei Macu a explicitar o que é a sociopoética. O erê ajeitou a roupinha de criança e fez algumas preciosas considerações que me ajudaram a elaborar a escrita.

A Sociopoética foi idealizada pelo filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier. No ano de 2001, participei de um “pescuro” (pesquisa e curso) ministrado pelo próprio Gauthier e realizado pela UFC, onde fui copesquisadora. O tema gerador foi “Desejo” e esse foi meu primeiro contato com o método. Depois, passei a debruçar-me sobre o mesmo na Iniciação Científica e na pesquisa de Mestrado.

A sociopoética contribui de forma determinante e afetiva na construção de saberes novos sobre o tema em questão. Acerca de sua concepção diferente de fazer pesquisa, destaca Fleuri: *“a Sociopoética propõe um processo grupal de produção do conhecimento em que todos os integrantes se constituem como co-pesquisadores”* (2001, p. 07). Eles são pessoas do grupo-alvo da pesquisa que foram convidados a compor o grupo de pesquisa acerca do tema gerador negociado.

O pesquisador oficial assume o papel de facilitador-mediador da pesquisa. O grupo pesquisador tem papel de ativa participação em todas as etapas do processo, e os dados não são coletados, mas produzidos pelo coletivo. É importante destacar também que a sociopoética, dentre outras influências¹², inspira-se na filosofia dialógica de Paulo Freire, porque valoriza o saber popular, realiza o dispositivo dos círculos de cultura e institui o grupo pesquisador. Esse grupo produz os confetos, que são conceitos perpassados de razão, intuição, emoção e sensação (PETIT, 2001).

Na sociopoética, utilizamos técnicas que causam estranhamento ao grupo pesquisador que esteja fora dos referenciais comumente utilizados pelo público-alvo, porque achamos que o estranhamento problematiza mais do que o familiar, permitindo descobrir mais novidades (novos conceitos, novas formas de tratamento de um tema etc.). Barbier reconhece que a escuta sensível passa também pelo corpo e, dessa forma, acreditamos o favorecer da construção coletiva e corporal do conhecimento (GAUTHIER, 2001, p. 22).

¹² De acordo com Petit (2001), Além da pedagogia de Paulo Freire, a Sociopoética toma da *Análise Institucional, da Esquiza-análise, do Teatro do Oprimido de Augusto Boal e da Escuta Mitopoética de René Barbier conceitos e considerações que serviram de inspiração para sua proposta de pesquisa.*

A produção de dados e sua análise é de responsabilidade de todo o grupo numa dinâmica dialógica. Em seguida, segue-se a análise do pesquisador-facilitador, ou seja, na fase de produção de dados, os copesquisadores realizam análises coletivas do material de forma intuitiva, segundo seus próprios critérios de organização. Na fase seguinte, o facilitador realiza a sua.

É importante salientar que o facilitador não tem o mesmo papel dentro do grupo. Ele ajuda o grupo a filosofar e perceber os *confetos* que criou coletivamente, procurando identificar estruturas imersas no pensamento capturado do grupo. Nesse ponto, é necessário deixar-se afetar inicialmente pela produção não escrita do grupo, a fim de deixar vir à tona nossa leitura intuitiva sobre a produção coletiva.

Com relação aos registros escritos, a análise da facilitadora segue determinadas etapas. A análise mais convencional e que apresenta os momentos de *análise classificatória* (separação de dados para que apareçam possíveis oposições, dicotomias), *análise transversal* (surgimento das associações, ambiguidades, convergências, divergências – a relação dos *confetos* entre si). A pesquisadora oficial também faz a *análise filosófica* da produção, sendo essa o diálogo da pesquisadora com suas referências teóricas, desde que não seja mero enquadramento; é o confronto dos *confetos* do grupo com os conceitos instituídos pelos autores consagrados da área, fazendo-os dialogar.

Depois de realizadas tais análises, o facilitador parte para a análise surreal, a subversão do pensamento do grupo, criando-se, assim, outra lógica a partir de diferentes combinações, inversões estranhas aos copesquisadores.

O próximo passo é a contra-análise, momento em que todos e todas as participantes da pesquisa ficam cientes e avaliam a produção analítica da pesquisadora oficial. É, sobretudo, uma socialização do que o pesquisador fez, aberto a interferência do grupo que pode apresentar outras leituras dos *confetos* ou retificar algo que não foi bem entendido e o grupo-pesquisador pode fazer complementações, retificações, esclarecimentos.

Esse material analítico deve ser apresentado em forma de cordel, conto, peça de teatro, enfim, de maneira comunicativa e sintética, geralmente de forma literária, para facilitar a apropriação e contribuição por parte do grupo e para favorecer a criatividade e linguagem literária, diminuindo, assim, a distância entre ciência, arte e literatura. A sociopoética procura quebrar as fronteiras possibilitando que várias linguagens co-habitem a academia.

O processo conclui-se no momento em que copesquisadores, pesquisador coletivo e pesquisador oficial resolverem de que maneira sua produção será socializada para o grande público. Apesar de esta ser uma pesquisa-formação, é importante esclarecer que a

sociopoética é um aporte de extrema relevância para a pret@gogia, que bebe diretamente na fonte sociopoética na sua constituição. No nosso caso, inspiramo-nos em muito nas oficinas criadas por vários sociopoetas para produção de dados de suas pesquisas. Todos nós sociopoetizados em muitos momentos do planejamento das intervenções e da aplicação delas.

3.4 Tecendo a colcha de retalhos: pormenores da metodologia da formação

*A pesquisa é grito
É silêncio
É potencia
É solidão
(Rebeca A. Meijer)*

Rio Parnaíba, município de Barão de Grajaú, estado do Maranhão. Estava numa localidade, conhecida como Manga, com alguns pesquisadores malditos, loucos, inventivos e transgressores. Não parava de falar da pesquisa. Era que tanta coisa estava acontecendo e minha cabeça não conseguia se desligar. Um entre esses caras fantásticos, imaginários ou reais, que me acompanhavam é um filósofo e grande amigo, Erlon Barros.

Gostamos muito de beber e comer em locais pitorescos à margem do Rio Parnaíba. Juntamos nossas famílias em busca de hibridizações, de ampliações de nosso currículo cultural. Entre uma cerveja e outra, nesse lugar mágico, surreal e muito brasileiro que é a Manga, conversamos sobre a escola escolhida para acontecer a pesquisa-ação. “– *Então professora, por que a Escola Eleutério Rezende?*” – perguntou.

O filósofo fez-me voltar os olhos para as costas. Havia algo que antecedia a exposição de como vinha sendo a pesquisa. Erlon fez-me refletir sobre minha aproximação com o campo de pesquisa, com aquelas pessoas. Como nos escolhemos? Poderia, meu amigo, elencar uma série de razões. Mas mencionei uma entre tantas outras que considero visceral: Zica e suas amigas reais.

Em Floriano, por alguns meses, fui vizinha de duas meninas negras. Uma tem o meu nome, Rebeca, a outra, tem o nome da minha filha caçula, Ângela. Algumas vezes elas foram convidadas a lancharem em minha casa e conversávamos sobre muitas coisas. Como eu era recém-chegada na cidade de Floriano, fui aprendendo muitas coisas com minhas novas amigas. Nossos encontros mostravam-me que as meninas não tinham quase nenhum conhecimento sobre a cosmovisão de raiz africana, apesar de possuírem muitos “eus” negros em si.

Lembrei de mim, de quanto abafei esses “eus”. Então procurei informar-me sobre a escola em que estudavam, o que aprendiam lá, como era essa aprendizagem, se gostavam da escola etc. Elas me falaram muito bem de lá, mas eu percebia que a Lei 10.639/2003 não estava sendo mobilizada nas práticas pedagógicas e curriculares daquela instituição.

Um dia, peguei o carro e passei na frente da escola. No mesmo instante, meus “eus” Macu e Zica correram para dentro do prédio. Resolvi conversar com a diretora da escola e, depois de algum tempo, entendemos que a parceria universidade e escola estava acontecendo naquele momento, e que a escola seria palco de uma pesquisa-ação formativa inspirada na cosmovisão de raiz africana.

“– *E como vem acontecendo a pesquisa?*”

Enquanto comíamos um delicioso peixe piau (que deu origem ao nome Piauí) regado a cerveja, eu organizava em palavras as ações da pesquisa interventiva que mobilizava a mim e a meus “eus” naquele momento-existência. Minha vida estava atravessada por aquela escola, por aquelas pessoas; então fui falando: “– *Resolvi transformar a pesquisa-ação em curso de extensão universitária (na UFPI) e, desse modo, os profissionais da educação teriam, além da formação, a certificação para utilizarem como lhes fosse oportuno*”.

“– *Suas bolsistas participam da pesquisa?*”

Apesar das alunas do curso de Pedagogia não fossem bolsistas de pesquisa e sim de Bolsa PRAEC, ou seja, bolsa de auxílio ao estudante da UFPI para manterem-se financeiramente na universidade, resolvi convidar as alunas a integrarem o projeto de extensão. Após participarem das primeiras intervenções, as alunas passaram a envolver-se bastante com o tema e resolveram adotar-me como orientadora de seus TCC. Desse modo, além de desenvolverem ações de extensão, também estariam pesquisando.

“– *Mas como vocês estruturaram a pesquisa?*” – continuou perguntando Erlon, interessado em entender os passos metodológicos que estávamos dando.

“– *Foi marcada uma primeira reunião com os profissionais da educação da escola. Pedi para que professores e funcionários participassem*”. Nesse momento, tive que apresentar a proposta do curso de extensão e, para tal, desenhei uma estrutura metodológica em três etapas, o que foi imediatamente aceito pelo grupo. Essas etapas consistiam em:

- a) 1ª etapa (*Pré-Formação*): aproximação com o campo de pesquisa, assembleia com professores da escola com o objetivo de apresentação da proposta da formação, assembleias com o intuito de construção do *planejamento estratégico* PE (cronograma de atividades, decisões de caráter metodológico, escolha dos membros dos Grupos de formação (GF) e avaliação diagnóstica sobre elementos da cosmovisão africana por

meio de oficina pedagógica). Uma das primeiras ações serviu para pensarmos nossa dinâmica interventiva. Como nos constituíamos em um coletivo motivado por uma problematização a ser transformada por meio de uma pesquisa-formação, coube pensarmos como fazer essa pesquisa/curso, ou “pescurso”¹³. Decidimos que faríamos grupos de formação (GF) e esses grupos foram formados tendo em sua composição a coordenadora/pesquisadora oficial, uma aluna bolsista e professores. A composição de membros podia variar, apenas a coordenadora/pesquisadora permaneceu fixa em todos os GF;

- b) 2ª etapa (*Formação*): momento em que os GF criaram e planejaram os subtemas geradores dos módulos, aplicaram as intervenções a partir dos subtemas geradores, planejaram práticas pedagógicas a serem aplicadas pelas professoras em sala de aula para os alunos após a realização de cada uma das intervenções com seus respectivos subtemas geradores, realizaram visitas formativas com pessoas que ajudassem no entendimento do tema ou subtemas geradores;
- c) 3ª etapa (*Pós-Formação*): após a aplicação das intervenções pelos GF e após a execução das práticas pedagógicas pelas professoras em suas respectivas salas de aula para os alunos; professoras e bolsistas planejaram apresentações artísticas para os alunos que expressassem o que os docentes aprenderam e ensinaram sobre cosmovisão africana; realizou-se a Festa da Cosmovisão Africana, momento em que alunos e alunas apresentam-se no pátio da escola expressando o que suas professoras ensinaram em sala de aula sobre cosmovisão africana; avaliação final com atividades que possibilitassem dados acerca do êxito da formação; análise comparativa das aprendizagens do coletivo e restituição da pesquisa para o grupo.

3.5 Escola Florianense

Despedi-me de meu amigo Erlon Barros. Precisava preparar-me para ir à Escola Eleutério Rezende, campo de pesquisa da Escola. Macu e Zica foram antes de mim, pois estavam empolgados na apresentação de trabalhos feitos pelos alunos. O tema gerador das apresentações era “minha escola” e pedi para que fossem na frente e coletassem informações nas apresentações dos pequeninos para nossa pesquisa. O resultado dos trabalhos coletados pelos meus amigos Macu e Zica estão apresentados a seguir.

¹³ “Pescurso”: confeto criado na pesquisa de mestrado “o ser negro” quando pensamos, eu e Sandra Petit, minha orientadora, uma pesquisa-curso para estudantes universitários.

3.5.1 1ª Apresentação: Floriano

Floriano é um município brasileiro do estado do Piauí, situado na Zona Fisiográfica do Médio Parnaíba, à margem direita desse mesmo Rio, em frente à cidade de Barão de Grajaú, Maranhão. A cidade fica a 253 km da capital do estado, Teresina. Suas coordenadas geográficas são: 06°46'01" de latitude sul, e 43°01'22" de longitude oeste em relação a Greenwich. Sua altitude é de 140 metros, seu clima é quente seco no verão e úmido na época das chuvas. Entre os acidentes geográficos do município, está o Rio Parnaíba, que banha a cidade em toda sua extensão, e os rios Gurguéia e Itaueira. Está localizada num ponto referencial, o portão de entrada para o sul e sudeste do Piauí e sua população é de 65.308 habitantes, que ocupam uma área total de 3.403,7 km², apresentando uma densidade demográfica de 18,6 hab/km².

O IDEB do município em 2011 foi 4,4 pontos.

Se é verdade que a cidade tem na sua formação uma determinada causa, pode-se dizer que Floriano nasceu sob a Égide da educação, já que o estabelecimento de São Pedro de Alcântara cumprindo normas emanadas do Governo Imperial, tinha como finalidade precípua ministrar aos menores libertos pela Lei do Ventre Livre, além do aprendizado agrícola, instrução primária artística, industrial, zootécnica e educação moral, cívica e religiosa (DEMES, 2002, p. 01).

3. 5.2 2ª Apresentação: Escola Eleutério Rezende

A Escola Municipal Professor Eleutério Rezende passou a existir em 11 de fevereiro de 2000 e localiza-se na periferia urbana de Floriano. Sua estrutura geral conta com sete salas de aula. Oferece à comunidade Educação Infantil, Ensino fundamental I e II e EJA, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Possui 18 docentes graduados, dentre esses, 7 são pós-graduados, dando conta de 13 turmas formadas sobremaneira pela população carente atendida pelo bolsa família. Seu IDEB em 2011 foi de 5,7.

Macu e Zica trouxeram-me os dados. Gostaram da apresentação das crianças, mas acharam que faltou algo: a cidade de Floriano está localizada à margem do Rio Parnaíba, girando em torno desse rio. Acharam, meus “eus” pequenos, que carecia uma homenagem a essa energia tão forte que vem do rio que molha com suas águas a vida da cidade. Sem contar com a história de seu nascimento, que tudo tem a ver com nossa pesquisa: Floriano nasce a partir da educação para menores libertos pela Lei do Ventre Livre, uma identidade negada,

pois pouco se comenta sobre essa origem histórica, há um abafamento desse fato na fala das pessoas do lugar.

O que nós poderíamos então fazer para deixar na memória esse acontecimento fundamental era narrar.

Floriano Ventre Livre D'Oxum

É D'Oxum!
 É D'Oxum! Por que é ventre
 É livre
 Acolheu, cidade dengoda,
 Os filhos de teus ancestrais negros.
 Desde aos pequenos recém libertos, educação
 Teu Ventre Nasceu Livre,
 Como Livre é Mãe Oxum.

É D'Oxum!
 É D'Oxum! Por que é rio,
 É água.
 Acolhe em teu Parnaíba, cidade dengoda,
 Os filhos de teus ancestrais negros.
 Desde os pequenos aos grandes nomes
 Teu Rio é teu Orixá
 É Mãe Oxum.

É D'Oxum!
 É D'Oxum! Por que é feminina
 É docilidade e poder maternal
 Cidade leito, leite.
 Embala dengosa
 Os filhos de teus ancestrais negros.
 Com tua imensidão Parnaíba
 Banha de axé
 Por que és Mãe Oxum.

4 CONTOS INTERVENTIVOS: PEGADAS DE PESQUISA E DE AÇÃO NA ESCOLA

Meu amigo filósofo questionou a mim e a meus “eus”. Fez-nos reviver as pegadas já marcadas no chão da pesquisa, as intervenções que correspondem às três etapas da pesquisa-ação formativa. O texto que se segue é o caminho descrito da primeira etapa. Nossas pegadas desenharam labirintos de ação e deram-nos olhos nas costas que veem em todas as direções.



Imagem 1 – Professoras durante a avaliação diagnóstica

4.1 Conto Interventivo I: o dia em que as bocas da escola falaram o que sabiam sobre cosmovisão africana, ou a avaliação diagnóstica



Imagem 2 – Relaxamento inicial para produção da avaliação diagnóstica; Imagem 3 – Momento da produção de dados da avaliação diagnóstica

Segui explicitando para o filósofo atento sobre o quinto momento da 1ª etapa da pesquisa. Disse que a intervenção teve como objetivo fazer um diagnóstico da visão dos participantes sobre o tema *cosmovisão de raiz africana*. Estiveram presentes sete professoras

e três bolsistas, pois os funcionários não puderam comparecer, nem os demais professores e professoras.

Resolvi buscar inspiração na sociopoética para compor e aplicar os seguintes procedimentos metodológicos com base nos termos mencionados pelo grupo no encontro anterior:

- a) Alongamento com música instrumental africana: pedi que ficassem de pé e fizessem exercícios de respiração lentamente. Em seguida, alongamos várias partes dos nossos corpos concentradas na música;
- b) Distribuí blocos de papel e pedi para que desenhassem na capa do bloco o que é *ser negro/a*. Em seguida, informei que iria dizer algumas palavras-chave¹⁴ e que em cada uma delas eles deveriam escrever o que viesse a suas cabeças no momento, feito tempestade de ideias;
- c) Solicitei que produzissem textos inspirados nos desenhos das capas dos blocos de papel cujo tema era *ser negro/a*;
- d) Realizamos a socialização dos textos elaborados.

Vale mencionar que o trabalho corporal antecede às demais atividades descritas, porque acredito, inspirada na minha experiência com dispositivos sociopoéticos, que dessa forma os sujeitos tendem a libertar-se das amarras que impedem a criatividade na escrita, na construção de conceitos e/ou *confetos*, mas também por que é nessa encruzilhada que a sociopoética contribui para a construção da linguagem corporal tão cara à cosmovisão de raiz africana.

Isso posto, decidimos que os professores fariam uma atividade diagnóstica semelhante à que fizemos com alguns de seus alunos, procurando variar os níveis de escolaridade.

4.1.1 A Coleção das produções da avaliação diagnóstica

“– *Como são essas produções da intervenção diagnóstica? Você poder me mostrar? Estou curioso pra ver como elas ficaram*” – perguntou a Macu o professor. Macu imediatamente ligou o *notebook* e mostrou as imagens e os textos ao professor filósofo, que olhava com olhos de interesse e estranhamento para a produção.

¹⁴ As palavras-chave são os doze termos anotados por mim durante o diálogo de explicitação sobre o termo cosmovisão de raiz africana.

Expliquei-lhe que as imagens são, na verdade, as capas dos blocos utilizados individualmente pelos membros do grupo por ocasião da avaliação diagnóstica e que elas representavam o conceito de *ser negro* de cada uma das professoras e professores e das bolsistas universitárias. Os comentários que acompanham a reprodução dessas imagens abaixo são o que cada autor escreveu sobre seu desenho.



Imagens 4 e 5 – Produção de dados: caderno com desenho a partir do tema ser negro

CAPA DOS BLOCOS DE PAPEL: O QUE É SER NEGRO/A?	
	<p>Relato 1: “Pessoas alegres. Gostam de cores fortes e usam muitos adereços nos cabelos. Gostam de músicas. O sol ardente, a água surge como fonte de vida e é primordial. A vida pode ser árdua, mas para esse povo o Deus é superior a qualquer dor...”</p>
	<p>Relato 2: “Ser negra é nunca perder a sua identidade a partir dos cabelos, danças. Hoje são poucos os que aceitam ser negro”.</p>

	<p>Relato 3: “Ser negro é ser de todas as cores por que todos são iguais”.</p>
	<p>Relato 4: “A capa representa a figura negra em seu país de origem”.</p>
	<p>Relato 5: “Uma pessoa sem vez nem voz”.</p>
	<p>Relato 6: “Uma linda boneca negra”.</p>
	<p>Relato 7: “Retrata a alegria do negro, a mistura de cores, a dança, a vontade de viver e conquistar seu espaço”.</p>

	<p>Relato 8: “De um lado estão os africanos em sua terra de origem muito felizes. Do outro lado estão fora da mesma [sua terra] presos pelo preconceito racial”.</p>
	<p>Relato 9: “Uma árvore da qual se chama macumba específica da África e um negro tocando o tambor embaixo dela”.</p>
	<p>Relato 10: “A liberdade alcançada pelos negros foi simbólica, pois não possibilitava que estes gozassem de seus direitos de cidadania e atualmente o preconceito ainda reside no ideológico de algumas pessoas. Ser negro é está acorrentado a esta possibilidade de sofrer preconceito, e eu acredito que está nas mãos de nossos professores mudar essa realidade, pois são as diferenças que nos tornam únicos”.</p>

Quadro 2 – Capas dos blocos de papel em que professores e bolsistas registraram o que é ser negro/a

As ideias dos participantes inspiradas no desenho não apresentaram grande variedade de significações. Nesse sentido, abordamo-los para alguns esclarecimentos acerca das ilustrações, o que fizeram de forma oral.

A seguir, apresento a junção das ideias dos relatos e alguns acréscimos das falas.

- a) O negro aparece como alegre, apesar da vida árdua que leva. Sua alegria parece ser gratuita. É uma alegria que trás da África, mas que fora dela parece desaparecer em decorrência do preconceito (relatos 1, 7, 8);
- b) Em outro sentido, o negro parece estar ligado a Deus, dando importância e sentido a esse ser em sua vida, mas também há a presença dos elementos Sol e Água como fontes vitais e elementos primordiais, deixando entrever-se a presença sagrada dos orixás como energia da natureza (relato 1);

- c) O *ser negro* é aquele que não perdeu a identidade que vem dos cabelos e da dança (relato 2);
- d) Há o negro percebido como sem identidade, pois ele é de todas as cores, uma mistura sem definição. Ou sua identidade seria colorida? (relato 7);
- e) Surge também a ideia de associar o negro ao Continente Africano, confundindo-o com um país. A África apontada como lugar original do negro (relato 8);
- f) O negro sem vez nem voz. Sem força para a luta por seus direitos como cidadão (relato 5). Aparecem a relação do negro com a escravização criminosa e a associação da cor com a história que marcou a população negra pela estigma e o tráfico negreiro (relato 10).

A “tempestade de ideias” pode também ser exposta a partir de palavras-chave. Aqui, apresento doze delas. Primeiramente, aparecem as falas classificadas por blocos (caderninhos), ou seja, todas as ideias organizadas por autores na ordem das palavras-chave elencadas, sendo essas: a) História da África; b) cultura da África; c) História afro-brasileira; d) cultura afro-brasileira; e) macumba; f) homem negro; g) mulher negra; h) capoeira; i) personalidades negras; j) negro no Piauí; k) negros em Floriano; l) negros na escola.

BLOCO	IDEIAS A PARTIR DE SEUS AUTORES
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. A História da África é uma vida muito sofrida para ser; 2. A cultura da África é simples e natural e parece muito com a nossa; 3. A História afro-brasileira surge como uma cultura de raças; 4. A cultura afro-brasileira é rica em sua cultura e nos ensina a ver a vida com mais alegria; 5. Macumba, rituais que chamam ser mestres e cantam e dançam; 6. O homem negro, belo e forte, foi desprezado pelos senhores nos mercados; 7. A mulher forte e firme com sua raça; 8. Capoeira meche com nosso corpo e nos ensina a defesa; 9. Personalidades negras: Pelé, Nelson Mandela; 10. Negros do Piauí, Mimbó; 11. Negros de Floriano: Dr. Piauilino e José Bruno dos santos; 12. Negros da escola, Reivaldo.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sofrimento do povo; 2. Tradições, usos feito por eles; 3. Saberes do povo negro; 4. Tudo o que eles podem representar, dança etc.; 5. Dança que os negros faziam como divertimento; 6. Pessoa de corpo forte; 7. Pessoas batalhadoras, mas às vezes discriminadas;

	<ol style="list-style-type: none"> 8. Uma dança pelos negros, às vezes usada para se defender; 9. Caráter de cada um; 10. Ainda tem preconceito racial; 11. Aceita pela sociedade; 12. Pessoas comuns como todos.
3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Povos sofridos. Uma nação que merece mais respeito e dignidade; 2. Danças, músicas; 3. Resgate do povo brasileiro junção África + Brasil; 4. Resgate da cultura. Dança. Artesanato; 5. Rituais de magia negra; 6. Homens que precisam ser respeitados; 7. Mulheres sofridas que precisam ser valorizadas e respeitadas; 8. Dança de origem africana e muito cultivada no Brasil; 9. Nelson Mandela, Ghandh; 10. Meu avô/meu irmão; 11. Bruno, Joel; 12. Moisés.
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os negros foram mais detestados na África, preconceito; 2. Dança, musica culinária; 3. Algumas tradições herdadas da África (feijoada); 4. Umbanda, candomblé; 5. Umbanda, cartas; 6. Escravos livres; 7. Escravos Africanos beleza; 8. Dança círculos; 9. Forte, decidida; 10. Cultiva ainda tradições africanas; 11. Paula; 12. Antônio.
5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Negros, revoltas, abusos sexuais; 2. Festas, danças, cantigas; 3. Socialismo, culturas, comportamento socioeconômico; 4. Desenvolvimento, relações com outros povos; 5. Danças, afro-reggae, superstições; 6. Inteligente, amigo, economista; 7. Bonita, capaz, inteligente, companheira, dançarina; 8. Dança, relaxamento, cultura e desenvolvimento corporal; 9. Culta; 10. Compromisso, acolhedora; 11. Arrogante, parceira; 12. Amiga.
6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sofrimento, conquistas; 2. Riquíssima, comidas gostosas, religião; 3. Vem pouco a pouco colocada de forma magnífica; 4. Precisa ser reconhecida, expandida, respeitada estudada nas escolas brasileiras; 5. Algo desconhecido, em que não sei falar;

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Guerreiros, que vem conquistando seu espaço; 7. Guerreira, e que precisa ser valorizada mais ainda e precisa de oportunidade; 8. Dança muito alegre que requer disciplina; 9. Fortes e admirável; 10. Fortes que vem lutando e conquistando seu espaço; 11. Lutadores mais ainda sem oportunidades; 12. Bonitos.
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Negro, fome, necessidade; 2. Dança, roupa; 3. Discriminação; 4. Carente, divertido; 5. Medo; 6. Inteligente, mas ainda discriminado no mundo; 7. Vem conquistando seu espaço, são bonitos; 8. É uma dança que envolve muito as pessoas; 9. Fortes e perseverantes; 10. Tentam conquistar seu espaço; 11. Trabalhadores; 12. Bonitos;
8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muito pouco explorado nas escolas; 2. Muito bonita, porém não muito conhecida; 3. A nossa história; 4. Muito dominante no nosso país; 5. Árvore; 6. Sofre muito preconceito; 7. Muito perseguidos também pelos preconceitos; 8. Jogo, defesa, dança; 9. Zumbi e Chica da Silva; 10. Silas Freire Chupetinha; 11. Joel Rodrigues, Prof. Gilmar, Elineusa Ramos; 12. EU, Alex, Kelly, Mayanne.
9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Religião, artes, cultura; 2. Movimentos; 3. Músicas Olodum; 4. Muito atraente; 5. Árvore; 6. Desvalorizado, fedorento; 7. Massacrada, miséria; 8. Gingado, luta, movimento físico; 9. Preconceito, raça, cor (ZUMBI); 10. Vergonha da própria cor; 11. Beleza, postura (prefeito Joel, Elineusa, minha bisavó); 12. Prof. Rebeca, Janaina, eu.
10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Religião, culinária, preconceito; 2. Culinária, Religião, História e capoeira; 3. Omissão, alienação de saberes;

	4. Umbanda, culinária (feijoada); 5. Religião, preconceito; 6. Capoeira; 7. Beleza, mística; 8. Cultura, círculo, música, arte; 9. Zumbi, Dandara, Obama; 10. Elineuza vó; 11. Rebeca;
--	---

Quadro 3 – Tempestade de ideias a partir de seus autores. O texto foi transcrito tal como aparece nos blocos

Reorganizada por palavras-chave, a tempestade de ideias permite uma melhor visualização e análise dos conceitos:

- a) *Cultura da África*: “cultura da África é simples e natural e parece muito com a nossa”; “tradições, usos feito por eles”; “danças músicas”; “dança, música, culinária”; “festas, dança, cantigas”; “riquíssima, comidas gostosas”; “dança, roupa”; “muito bonita, porém não muito conhecida”; “movimentos”; “culinária, religião, história e capoeira”.

A declaração de uma das professoras da escola revela-nos o que a tempestade de ideias oferece a nós como elemento de introdução a esse tema: “– *A cultura da África é bastante colorida. De lá, herdamos essas religiões que são tão massacradas. Mas, apesar de tudo, essa gente africana tem um sorriso nos lábios mesmo enfrentando todas as dificuldades. A forma colorida como se vestem mostra essa parte descontraída e alegre. Aprendemos muito de nossa culinária, nossas danças brasileiras e até a capoeira, que é uma forma de se defender contra a escravidão*” (relato de uma professora do Ensino Fundamental I).

No imaginário das participantes, não há lugar para pensar a África como um continente de extrema diversidade cultural. O próprio conceito “cultura africana” revela o pouco conhecimento sobre a enorme quantidade de culturas presentes naquele Continente.

- b) *História afro-brasileira*: “surge uma cultura de raças”; “saberes do povo negro”; “resgate do povo brasileiro, junção: África + Brasil”; “algumas tradições herdadas da África (feijoada)”; “socialismo, culturas, comportamento socioeconômico”; “vem pouco a pouco colocada de forma magnífica”; “discriminação”; “a nossa história”; “músicas olodum”; “omissão, alienação de saberes”.

Sobre a apreciação das palavras da tempestade de ideias, cinco pessoas desejaram falar complementando uma à outra, num diálogo-interação muito interessante: “– *É como se a história afro-brasileira fosse só pertencente a quem tem a pele negra. Mas como saber quem é negro de verdade nesse país? [...] A história chamada de afro-brasileira é essa coisa de*

mistura entre a África e o Brasil, como foi dito por alguém aí, mas acho que a tradição é muito mais que a culinária. Acho que temos ainda muito que aprender sobre esse tema. [...] Acho que temos que resgatar o que ficou nas senzalas e nas casas grandes. Essa coisa de querer imitar sempre a Europa acabou nos deixando longe dos nossos tataravós escravos. [...] Mas é por causa da escravidão que a história afro-brasileira é ainda muito discriminada. Quando se olha para alguém muito negro pensa logo que é bandido ou pobre” (relatos de professoras do Ensino Fundamental I).

Para os participantes, a história afro-brasileira está restrita ao povo negro. Entendem essa história como a hibridização que se deu entre os povos africanos e brasileiros, gestando outra coisa: a “nossa história”. Há também a compreensão de que o contexto atual traz a possibilidade do melhor entendimento sobre o tema, pois, indagados sobre os termos “socialismo”, “cultura” e “comportamento socioeconômico”, os participantes revelaram que tratava-se do fato da história afro-brasileira ser também parte da história do país no que tange à política, à economia e ao comportamento do povo brasileiro de modo geral.

- c) *Cultura afro-brasileira*: “rica em sua cultura e nos ensina a ver a vida com mais alegria”; “tudo o que eles podem representar, dança etc.”; “resgate da cultura, da dança, do artesanato”; “umbanda, candomblé”; “desenvolvimento, relações com outros povos”; “precisa ser reconhecida, expandida, respeitada e estudada nas escolas brasileiras”; “carente, divertida”; “muito dominante no nosso país”; “muito atraente”; “umbanda, culinária (feijoada)”.

As falas em torno do termo *cultura afro-brasileira* fizeram duas professoras refletir sobre as seguintes questões: “– *É a cultura mais alegre do Brasil. Tem muitas manifestações que podemos dizer que é negra ou afro-brasileira. Muitas roupas coloridas, grupos musicais de axé, o candomblé que veio de Salvador. Eles são de uma cultura rica. [...] A cultura afro-brasileira veio dos povos que aqui foram escravizados pelos europeus. Então essa cultura não deixa de ser importada e eu acho que as escolas devem adotar um livro de história sobre isso*”.

Partindo do relato, pode-se inferir que a cultura afro-brasileira, para o coletivo de professoras, não passava de um conjunto de ideias superficiais e, por vezes, alegóricas. Porém, havia a consciência da limitação de conhecimentos sobre o tema e a certeza da necessidade desses conhecimentos fazerem parte do currículo escolar.

- d) *Macumba*: “rituais que chamam ser mestres que cantam e dançam”; “dança que os negros faziam como divertimento”; “rituais de magia negra”; “umbanda, cartas”;

“danças afro-reggae, superstições”; “algo desconhecido, em que não sei falar”; “medo”; “árvore”; “religião, preconceito”.

As professoras fizeram uma reflexão coletiva sobre o tema. Ao lerem o conjunto das palavras da tempestade de ideias, deram-se conta de que têm medo da palavra “macumba”. Nas vozes das professoras, temos os seguintes comentários: “– *Desde criança ouço falar que macumba é coisa de gente que quer fazer o mal aos outros, que é coisa do demônio. Hoje eu sei que não é, mas mesmo assim tenho medo. [...] Tudo que a gente não conhece dá medo. O que sempre ouvi dizer é que macumba é coisa de magia negra, de fazer trabalho pra fazer o mal, [...] eu nem sabia que era uma religião, pensava que era uma seita. Agora eu sei que é uma religião. Na televisão, tem uma propaganda que explica cada religião e fala sobre Umbanda e Candomblé*” (relatos de professoras do Ensino Fundamental I).

- e) *Homem negro*: “homem negro, belo e forte que foi desprezado pelos senhores nos mercados”; “pessoa de corpo forte”; “homens que precisam ser respeitados”; “escravos livres”; “inteligente, amigo, economista”; “guerreiros, que vem conquistando seu espaço”; “inteligente, mas ainda discriminado no mundo”; “sofre muito preconceito”; “desvalorizado, fedorento”; “capoeira”.

O homem negro é associado à imagem do escravizado com os mais variados estigmas que essa figura histórica carrega. Apesar de ter sido associado aos termos “inteligente”, “economista” e “amigo”, as explicitações sobre os termos denunciaram que a tendência racista acerca do homem negro ainda predomina sobre o termo, o que se revela nas seguintes falas: “– *O homem negro é biologicamente mais resistente. Conseguiu sobreviver à escravidão e está aí provando que tem valor. Hoje ele luta por seus direitos de cidadão. [...] Até o presidente dos Estados Unidos é negro. Eu acho que as coisas estão muito melhores com relação ao racismo contra o homem negro. [...] Mas ainda é visto como pobre, sujo, com discriminação pela maioria das pessoas*” (relatos de professoras do Ensino Fundamental I).

- f) *Mulher negra*: mulher forte e firme com sua raça”; “pessoas batalhadoras, mas às vezes discriminadas”; “mulheres sofridas que precisam ser valorizadas e respeitadas”; “escravos africanos, beleza”; “bonita, capaz, inteligente, companheira, dançarina”; “guerreira, e que precisa ser valorizada mas ainda precisa de oportunidade, dança muito alegre que requer disciplina”; “vem conquistando seu espaço, são bonitas”; “muito perseguida também pelo preconceito”; “massacrada, miséria”; “beleza, mística”.

No universo das ideias explicitadas pelas participantes, a mulher negra é vista como bela, mas também como o sujeito social que ainda tem muito a conquistar, do ponto de vista de seu espaço socioeconômico. Ainda perdura a imagem da mulher mística, folclorizada ou forte e sofrida. Na explicitação dos conceitos, temos as seguintes falas: “– *A mulher negra é muito bonita, tanto que é muito mais namorada pelos estrangeiros. Se a gente prestar atenção, ainda são muito discriminadas. [...] Tem ainda uma coisa de sofrimento porque a maioria são pobres, ganham mal. [...] Mas elas tem muito talento para dança e o esporte, como a Dayane dos Santos*” (relatos de professoras do Ensino Fundamental I).

- g) *Capoeira*: “capoeira meche com nosso corpo e nos ensina a defesa”; “uma dança pelos negros, às vezes usada para se defender”; “dança de origem africana e muito cultivada no Brasil”; “dança, círculos; dança, relaxamento, cultura e desenvolvimento corporal”; “dança muito alegre que requer disciplina”; “é uma dança que envolve muito as pessoas”; “jogo, defesa, dança”; “gingado, luta, movimento físico”; “cultura, círculo, música, arte”.

A capoeira é a atividade da cultura afro-brasileira mais presente nas escolas e as participantes demonstram familiaridade ao referirem-se a esse termo. Entretanto, os relatos de um aluno do Ensino Fundamental e de uma professora revelaram que a capoeira ainda é vista de forma marginalizada, como demonstrado nas falas: “– *Eu sou do grupo aí lá do cais do porto. Mas um dia eu fui de abadá para o treino e uns caras ficaram dizendo as coisas. Que queriam saber se eu era bom de briga mesmo, se eu encarava eles e me deram uma carreira. Desde esse dia, o professor proibiu nós de ir ‘pro’ treino de abadá. A gente só veste quando chega lá. Meu colega não pode mais jogar. A mãe dele não deixa mais ele ir lá. Ela pensa que é coisa de malandro. Ele contou ‘pro’ professor isso*” (relato de aluno do 6º ano do turno manhã).

Já uma das professoras afirmou que “– *Os alunos gostam muito de capoeira. Aqui na escola, tem muitos que são da capoeira. Às vezes, os grupos vêm se apresentar e então eles falam um pouco sobre a história dos negros, mas eu acho que é uma brincadeira muito violenta. Teve aluno meu que já chegou aqui mancando porque ‘tava’ jogando capoeira*” (relato de professora do Ensino Fundamental II).

- h) *Personalidades negras*: “Pelé, Nelson Mandela”; “caráter de cada um”; “Nelson Mandela, Ghandh”; “forte, decidida”; “cultura”; “fortes e admirável”; “fortes e perseverantes”; “Zumbi e Chica da Silva”; “preconceito, raça, cor, Zumbi”; “Zumbi, Dandara, Obama”.

Para as participantes, as personalidades negras são raras exceções no cenário mundial. São percebidas como fenômenos: “– *Hoje em dia, alguns negros já conseguem se sobressair. Já se percebe gente negra na universidade. São negros que vencem, apesar do preconceito com relação a sua cor de pele. [...] Você não percebe mais só gente bonitinha do olho azul como ator da globo. Já tem negros que vencem pelo seu talento. Isso hoje já se vê. O que vale é a força de vontade de cada um independente da cor*” (professora do Ensino Fundamental I).

- i) *Negro no Piauí*: “negros do Piauí, Mimbó”; “ainda tem preconceito racial”; “meu avô/meu irmão”; “cultiva ainda tradições africanas”; “compromisso, acolhedora”; fortes que vem lutando e conquistando seu espaço”; “tentam conquistar seu espaço”; “Silas Freire Chupetinha”; “vergonha da própria cor”; “Elineusa, vó”.

De acordo com dados do IBGE do ano de 2008, o Piauí figura entre os quatro estados da federação que tem mais de 85% da população negra. Apesar do elevado número estatístico e da evidência constatada na aparência dos piauienses, as participantes desconheciam o fato, mas revelaram proximidade com os afro-piauienses e a cultura negra do estado, como demonstram os comentários feitos por três professoras a partir da análise das palavras-chaves acima: “– *O Piauí tem muitos quilombos, como os Potes e o Mimbó. Mas essas pessoas são muito discriminadas pela população. [...] Eu tenho sangue negro, apesar de ter a pele clara. No interior da minha família, tem muitas tradições e eu acho que algumas têm relação com os negros. [...] Uma pessoa conhecida é a Professora Elineusa Ramos, que tem orgulho de ser negra e representa a beleza negra do Piauí. [...] Eu acho que as coisas estão melhorando e os negros daqui tentam conquistar seu espaço*” (professoras do Ensino Fundamental).

- j) *Negros em Floriano*: “negros de Floriano, Dr. Paulino e José Bruno dos Santos”; “aceita pela sociedade”; “Bruno, Joel”; “Paula; arrogante, parceira”; “lutadores mais ainda sem oportunidades”; “trabalhadores”; “Joel Rodrigues, professor Gilmar e Elineusa Ramos”; “beleza, postura (prefeito Joel, Elineusa, minha bisavó)”; “Elineusa, vó”.

Ao refletirem sobre o conjunto de ideias expressas sobre os negros de Floriano, as participantes constataram que, na cidade, há pessoas negras que se destacam no cenário nacional. Sinalizaram o prefeito da cidade e o secretário de educação como expoentes políticos negros, bem como citaram professores e militantes do movimento negro do município e familiares.

As participantes deixaram claro que a cidade tem muitos negros, inclusive no cenário político e cultural, mas que, entretanto, não consideravam que a cultura florianense tinha grande tradição negra: “– *Eu sou de Florianópolis e sempre morei aqui, mas eu mesma nunca soube que tenha alguma cultura que seja legítima dos negros. Posso até tá enganada, mas eu não conheço. [...] Assim, em Florianópolis não, mas na cidade de Amarante tem um quilombo, o Mimbó. Lá as pessoas são negras mesmo! Quando a gente vai lá, eles dançam o pagode do mimbó, tem lá a religião deles que é coisa que vem da época dos escravos. [...] Florianópolis não tem muita tradição negra por que a tradição é dos árabes sírios que chegaram aqui no início do século passado. Aqui teve pouca cultura africana*” (professoras do Ensino Fundamental I e aluna do curso de Pedagogia da UFPI).

k) *Negros na escola*: “negros da escola, Reivaldo”; “pessoas comuns como todos”; “Moisés”; “Antônio”; “amiga”; “bonitos”; “bonitos”; “eu, Alex, Kelly, Mayanne”; “professora Rebeca, Janaína, eu”; “Rebeca”.

O coletivo de palavras indica uma ambiguidade no tocante à ideia de “negro da escola bonito”. Apesar do esforço da educadora para demonstrar que a escola imprime tratamento igual aos alunos e alunas sem importar-se com suas características de tipo étnico-racial, ficou evidente o que a mesma considera belo conforme consta em sua fala: “– *Eu acho que todas as pessoas são iguais. Aqui na escola, a gente trata todos os alunos bem. Não é só porque tem uma bonitinha, branquinha do cabelo louro ou de olho azul que a gente vai achar que é melhor do que aquele que é negro, que tem o cabelo ruim. Não!*” (professora do Ensino Fundamental II).

As professoras lembraram-se dos nomes de seus alunos negros ou pessoas externas ao cenário escolar e as alunas do curso de Pedagogia que participaram lembraram seus colegas da universidade. Porém, apesar da maioria das participantes serem negras, apenas uma (aluna da universidade) fez referência a si própria como tal.

4.1.2 Brincando de analisar

Ao final da intervenção diagnóstica, decidimos que o GF estaria à frente do módulo I, e que tema gerador esse módulo teria. Depois de algumas sugestões, decidimos que o tema seria *o ser negro*. Naquele momento, pensei que apenas o fato de ter falado ao grupo que esse havia sido o tema de minha pesquisa de Mestrado suscitou o interesse e a escolha do mesmo como tema gerador, impressão desfeita no momento em que uma das professoras explicitou o

motivo da escolha do grupo. Perguntada sobre o motivo da escolha do tema gerador, a referida professora respondeu que “– *se nem nós negros sabemos defender nossa cor, como é que vamos ajudar o aluno a se ver como negro! Acho que a primeira coisa é essa*”.

Naquele momento, ratificou-se a escolha do tema gerador a ser trabalhado pelo (GF
D)

4.2 Conto Interventivo II: os dias em que a escola escureceu: sobre o *ser negro*



Imagem 6 – Crianças assistindo à palestra sobre o ser negro

Voltamos para casa. O sol já estava se pondo, o que compunha um quadro todo em amarelo no céu maranhense. Fiquei muito feliz por Erlon, meu amigo filósofo, ter dado a devida atenção à pesquisa, pois eu precisava daquele olhar atento. Eu e meus “eus” pudemos reviver os passos da avaliação diagnóstica para pensarmos como seria a próxima intervenção. O grupo havia decidido que o Módulo I teria o tema gerador *ser negro* e o Grupo Formador (GF) ficou composto por uma professora, uma bolsista e a coordenadora do curso. Depois de algumas horas de planejamento, resolvemos os passos da intervenção que aconteceria algumas horas depois. Todos os meus “eus” estavam lá, além de seis professoras um professor e duas bolsistas.

O referido planejamento da intervenção ficou assim constituído:

PLANO DE AÇÃO INTERVENTIVA
1. Africanizando o corpo: música de umbanda com Rita Ribeiro;
2. Relaxamento com música de percussão afro;
3. Exposição oral da professora Fátima sobre o artigo: Algumas Considerações sobre o Racismo Brasileiro e suas Consequências, de

Rebeca A. Silva;
4. Reflexões cruzadas: observações e comentários dos participantes;
5. Exposição oral com Liliane Mesquita (Bolsista UFPI) sobre as Diretrizes Curriculares acerca da Lei 10.639/2003;
6. Reflexões Cruzadas: observações e comentários dos participantes;
7. Produção textual: Reflexão poética sobre o ser negro Pedimos que os participantes fechassem os olhos e imaginassem, a partir do conteúdo compartilhado, formas de traduzir com sensibilidade para si como o <i>ser negro</i> passou a ser entendido desde então, ou seja, como os educadores iriam movimentar suas ideias acerca do <i>ser negro</i> em sua vida pessoal e em suas práticas pedagógicas e curriculares.

Quadro 4 – Planejamento de ação interventiva. Conto Interventivo II



Imagem 7 – Produção sobre o subtema *ser negro* 1

Chegamos cedo à escola. Zica e Macu trataram de brincar nas áreas externas às salas de aula. Vó Benita observava sabiamente o grupo. Parece que lia seus pensamentos. Príncipe providenciava questões práticas. “– *Lembre-se de que fiquei de iniciar o momento com vivência corporal. O ser negro necessita de movimento, não podemos abrir mão de rituais de alegramento dos corpos, pois a aprendizagem precisa de movimentos e afetamentos para acontecer*”.

Príncipe conduziu, portanto, o primeiro instante da intervenção. Fizemos alguns exercícios corporais inspirados por uma música africana, dançamos e em seguida relaxamos. A professora Fátima estava nervosa e advertiu-nos sobre isso. Percebi que Vó Benita aproximou-se da professora, deixando-a mais tranquila e confiante. Não era para menos: disse-nos que era a primeira vez que falava em público para adultos.

Fátima preparou slides e fez uma palestra sobre o *ser negro*. Ela utilizou alguns artigos escritos por mim, bem como livros sobre o tema. Em seguida, uma das alunas do curso de Pedagogia, Liliane, membro do GF, instigou o Grupo sobre as Diretrizes Curriculares para

o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-raciais. Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer os pormenores da legislação e entender mais de perto a necessidade de implementarem-se as orientações das Diretrizes nas práticas curriculares e pedagógicas da escola.

Concluídas as duas exposições e posterior reflexão, Macu e Zica distribuíram folhas de papel em branco e pediram aos participantes que escrevessem um pequeno poema sobre os saberes que aquele momento do módulo I mobilizou e que afetariam as práticas de cada um nos processos de ensino e de aprendizagem. Não obstante alguns participantes terem tido dificuldade para permanecer na oficina, quatro pessoas elaboraram o seguinte material poético/reflexivo:

1

*Cultura negra é ser negro
Mas negro não é só cor
Se eu negra for
Posso ter a pele clara
E o coração bem pretinho
E negra eu serei
Negra, negrão, negrinha
Não tenho vergonha de falar
Mesmo alisando os cabelos
O fato de ser negra eu não posso negar.*

2

*Nunca se pensa nessa questão
De ser negra ou ser um negro cidadão.
Como disse a professora
Não somos iguais
Cada um tem seu jeito negro de ser
Mesmo de pele clara e cabelo liso
Possa ser que eu seja um 'negão'.
Mas como entender
Didaticamente dessa questão?
Acho que toda cultura negra
Tem por dentro essa tal cosmovisão.*

3

*Existe uma lei a ser cumprida
Está até na LDB.
África, africanos,
História e cultura
E até mesmo religião.
Isso tudo faz parte da educação.
Mais de 500 anos de história
Para se reformular.
Mais de quatro anos de faculdade
para se questionar.
Onde estava a África?
Onde estava a cosmovisão africana?*

*Onde estava a cultura negra?
Onde estava o livro didático?
Agora a escola tem que se adequar?
Como fazer para começar?*

4

*Tem muito negro na escola
Tem muita gente legal
Tem professores, porteiros,
Merendeiras.
Negro tem muito
Mas cadê a cultura original?
Os negros esqueceram de suas tradições
Aprenderam a cultura do branco
E são negro só na cor.
Mas dentro de si tem tudo isso.
Dentro de cada um.
Mas a escola não ajuda a lembrar
É um esquecimento negro
Que precisa virar consciência negra.
Negro é modo de pensar.*



Imagem 8 – Produção de dados sobre o subtema gerador *ser negro 2*

Tivemos, nesse encontro, mais meia hora de planejamento das ações pedagógicas sobre o tema para os alunos. Decidimos que eu iria realizar duas palestras: uma para os alunos do turno da manhã e outra para os do turno da tarde. Os professores, em seguida, ficaram de fazer um debate e uma produção textual em sala de aula acerca do conteúdo da palestra.

Nosso plano de ação pedagógica para os “aprendentes” ficou assim constituído:

PLANO DE AÇÃO PARA OS ALUNOS E ALUNAS MANHÃ/ TARDE
1. Acolhimento em sala de aula para explicar a agenda do dia
2. Acomodação dos alunos no pátio da escola.
3. Palestra viva Zica, a menina amiga de um erê
4. Lanche e intervalo
5. Retorno às salas de aula para trabalho escrito individual ou coletivo sobre o tema.

Quadro 5 – Plano de ação para os alunos e alunas manhã/ tarde

Realizei, com ajuda das estudantes da UFPI e dos profissionais da educação da escola, as duas palestras para os estudantes do Ensino Fundamental I e II. Foi um momento maravilhoso. Levei um projetor para auxiliar e os alunos ficaram encantados com a historinha *Zica, a Menina Negra que Viu um Erê*¹⁵, a história de uma menina em conflito com o fato de ser negra. Ela se envolve em atrito na escola, sofre racismo e é ajudada por um Erê, que a ensina a gostar de seu pertencimento étnico-racial e a conhecer a história e a cultura de seus ancestrais.

Os alunos e alunas, posteriormente, produziram textos sobre o que entenderam da palestra e, em seguida, as produções foram digitadas e distribuídas para os alunos em sala de aula de forma aleatória. Eles e elas debateram com seus professores e professoras procurando relacionar fragmentos dos textos produzidos em destaque com a realidade vivida na escola. Os debates foram gravados por membros do Módulo I e alguns trechos acompanham as produções textuais a seguir.

4.2.1 Produção textual dos aprendentes da escola após palestra viva¹⁶ sobre *o que é ser negro* e posterior debate com os professores em sala de aula

História da Zica

A Zica ela era *uma menina que ela era discriminada pela professora* porque as professoras gostavam das meninas brancas, e a professora passava as outras meninas. Um dia ela tinha um amigo chamado Macú. Na escola ela

¹⁵ Essa palestra é inspirada em minha dissertação de Mestrado, quando criei as personagens Zica (menina negra) e Macu (um espírito infantil das religiões de raiz africana). A dissertação foi escrita por meio da narrativa e os personagens, juntamente à pesquisadora, trilharam os passos da pesquisa. A palestra aconteceu em 45 escolas da rede municipal de Fortaleza.

¹⁶ O termo *palestra viva* foi cunhado pela professora Dra. Sandra H. Petit, minha orientadora. A palestra viva, a meu ver, considera as vidas presentes na plateia. Não se configura em mero monólogo. É conferido à palestra um toque criativo e interativo à metodologia do/da palestrante.

desarrumou o cabelo e brincou de elástico, amarelinha, do trisca, etc. E um dia um menino chamou ela de negra do sovaco fedorento que limpa o cimento pra ganhar 1.500. Ela correu atrás do menino e pegou um caco de telha e jogou na cabeça do menino e o menino chamou ela. Ele disse: - professora essa negra furou minha cabeça. E ela foi suspensa da escola.

Eu não vi uma professora ter racismo com uma menina aqui na escola. Mas os meninos tem racismo com as meninas. [...] Eles chama a gente de nega do toco, de nega do reggae ou da Vereda¹⁷ (texto escrito por Ana).

A menina Zica

Eu entendi que a menina sofria de racismo por sua cor. Ela prestava atenção na hora do recreio a professora preta que dava atenção as meninas mais claras. [fala pela Zica] *não sei porque a minha mãe fazia cocózinho, botava fitinha mas ninguém prestava atenção.* Não podemos discriminar as pessoas por sua cor nem por sua aparência.

Aqui tem muitas meninas que vem de trancinha, de fita no cabelo, com laço [...]. Na quarta série não tem, mais as pequenas vem. A Angela vem, a Manuela vem. Aqui é diferente da escola da menina da história (texto escrito por alunas do 5º ano).

Conversando com a professora posteriormente, constatei, efetivamente, que as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, até o 3º ano, realmente abusam de penteados afro. Não há muita consciência de que se trata de tradições africanas, mas a estética negra é muito presente entre as crianças do sexo feminino.

A menina da história

Era uma menina que sofria de racismo *não participava das brincadeiras na escola* e ela tinha um amigo que se chamava Macu um menino muito esperto e danado. Todo mundo na escola caçava conversa com ela.

Teve uma vez que eu fazia a 2 série. Na brincadeira que a professora fez os meninos não queria brincadeira comigo e me chamava de nega do oião. Meu irmão veio e bateu neles na hora da merenda. Eles disseram que ia me pegar lá fora (texto escrito por aluno do 5º ano).

Apesar de não ser muito evidente para as professoras, as crianças de pele mais pretas costumam sofrer com práticas racistas no espaço da escola. Em conversa com muitas outras crianças, elas relatam episódios em que foram xingadas, comparadas a macacos e outras várias formas de constrangimentos pela tonalidade escura da cor da pele.

Zica e Macu

Zica sofria racismo de seus colegas só porque era preta. Um dia um amigo chamado Macu foi ajudá-la. Seus pais a deu conselhos, disse para ela: *não fique triste só porque é preta olhe também sou preto. Então ficarei feliz.* Ela

¹⁷ Toco é uma comunidade negra que fica em um município próximo a Floriano. O *Reggae* é um ritmo musical afro extremamente estigmatizado na cidade de Floriano. A concentração de regueiros está no bairro da Vereda, conhecido como um bairro de negros regueiros “marginalizados”.

sofria racismo, preconceito e muitos apelidos, como negra do cabelo duro e outros apelidos.

Eu entendi que a história era muito preconceituosa que todos mangavam dela e quando ela chegava na escola todos mangavam do cabelo dela. Eles xingavam ela de cabelo ruim. Uma vez ela estava brincando e um menino [chamou] ela de negra preta do cabelo ruim. *Em um festival era para escolher oito meninas brancas, só ela que não foi escolhida porque ela era preta. Mas foi no meio de todas as meninas brancas e ela ficou muito feliz.*

Sobre essa frase, cujo destaque eu mesma fiz, ela foi proferida pela diretora da escola, que nos relatou que, em uma peça de teatro, uma menina negra foi escolhida para representar uma escrava do cabelo assanhado. Apesar de ter participado de todos os ensaios, a menina resolveu não mais representar a peça no dia principal e parecia muito constrangida com a ideia. Após participar do módulo sobre o *ser negro* e de ler essa produção, a diretora revelou a mim e às professoras que, a partir daquele momento, passou a saber o motivo da desistência da garota. Ela teria que expor seu *ser negro* de uma forma feia: “Como uma escrava mal tratada”.

Zica e Macu

Todo mundo na escola de Zica não gostava dela por causa de sua pele negra. Sua professora nunca escolhia ela para participar das peças e de trabalho porquê era racista. Em muitas escolas pessoas negras são vítimas de racismo. *Muitas pessoas são presas por serem racistas porque os negros denunciam eles e poucas vezes ganham.* O Brasil é cheio de racistas, mas poucos são presos. Zica nunca brincava porque todos eram racistas, sua professora nunca prestava atenção nela, só nas pessoas brancas.

Na televisão eu assisti que tem gente que foi pra delegacia porque foi racista. Uma pessoa que é racista é quando ela xinga de nega. [...] racista é quando acha que a pessoa negra é suja ou que fede, feia e maltrata a pessoa [...] tem uma lei que prende quando a pessoa é racista [...] eu vi na televisão que tem uma lei (texto escrito por alunas do 5º ano).

A Zica

Zica era uma menina que agüentava preconceito e era muito danada. Ela joga queimada e um menino disse que ela era feia e ela jogou uma pedra no menino.

Mãe da Zica: – Você está doida! Jogou uma pedra no menino!

Zica: – Mamãe, ele quem caçou conversa e foi ele quem botou a cabeça no meio.

O pai defendia ela!

Na escola tratavam mal ela. A professora não abraçava ela porque ela era morena. Ela se arrumava de todo jeito mas continuou tudo do mesmo jeito.

Vamos acabar com o preconceito!

Eu acho que a Zica não agüentava o preconceito, não! Ela fez foi furar a cabeça do menino que maltratou ela. [...] Ela era danada por que os meninos xingavam ela. Ela não ia ficar calada! [...] Na escola tem gente que fica

calada, por que se for brigar é pior. A professora briga com os dois (texto escrito por alunos e alunas do 4º ano)¹⁸.

Zica e o menino Macu

Zica era uma menina má e muito danada. Zica é uma menina muito feia com um cabelo todo arreganhado é muito feia e muito má. Ela estudava ela não fazia todas as coisas certas, ela era muito abusada. Um dia o menino falou para a Zica: – Zica é uma muito feia e muito macaca. Zica é uma menina muito estudiosa. Só sei que ela é muito estudiosa.

A Zica não é feia, mas tem gente na escola que acha que ela é. E então esses meninos ficam dizendo pra ela que o cabelo dela é feio e ela fica com raiva. [...] Ela não é má, ela só jogou apedra na cabeça dele por que ele começou a briga e ela não aguentou, mas ela não queria furar a cabeça dele. [...] na escola é assim, vai os dois pra diretoria, mas a culpa é do menino que começou (texto escrito por alunos e alunas do 5º ano).

4.2.2 Avaliando

Após o término dos trabalhos feitos com os alunos de 4º e 5º anos, reunimo-nos com cinco professoras do Ensino Fundamental I para avaliarmos a trajetória do Módulo I. Como era fim de expediente de trabalho e só tínhamos uma hora para realizar os trabalhos, resolvemos fazer uma roda de conversa na sala de informática, onde levantamos uma breve memória do que vivemos no referido módulo:

- a) Preparação do corpo com alongamento e relaxamento;
- b) Exposição oral com slides pela professora da escola sobre o que é ser negro inspirada em textos e estudos sobre o tema;
- c) Apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino e a História Africana e Afro-Brasileira e para a Educação das Relações Étnico-raciais por uma aluna da UFPI, bolsista coorganizadora da pesquisa-ação formativa;
- d) Produção de poemas pelas professoras com o tema gerador *ser negro*, com o intuito de realizar uma breve reflexão sobre os saberes produzidos e os desafios nas práticas pedagógicas e curriculares que o tema traz para a escola;
- e) Planejamento pedagógico das atividades com os alunos e as alunas sobre a temática: duas palestras vivas da professora Rebeca (pesquisadora e formadora) e atividades textuais com alunos e alunas em sala de aula;
- f) Palestras vivas ministradas pela professora Rebeca “Zica, a menina amiga do erê”;

¹⁸ Observação: Fátima é uma menina muito preta.

- g) Atividades escritas em sala de aula sobre a palestra com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I;
- h) Leitura dos textos e destaque de trechos a serem comentados no âmbito do debate;
- i) Avaliação do módulo.

Após essa memória, observei à volta. Aquela mão no queixo eu conhecia. O olhar experiente de Vó Benita e sua postura pensativa a observar as falas das docentes que procuravam, naquele espaço de síntese, mas também de análise, dialogar com seus “eus” negros que saltaram para fora de si e enegreceram as vidas, as práticas e os pensamentos da Escola Eleutério Rezende. Foi um mês de maio muito escuro, foi um mês negro, um mês de redenção do silêncio sobre o *ser negro*. O pensamento preto assustou as pessoas na escola: a visibilidade dada ao *ser negro* potencializou os corpos escuros e tirou da invisibilidade ou da marginalidade o pensar sobre o tema.

Vó Benita pitava o cachimbo e balançava vagarosamente a cabeça acenando de forma positiva ao que estava acontecendo. Era como se dissesse: muito bem, professoras! Os exercícios de falas, pensamentos, planejamentos, produção de poemas, produção de textos dissertativos, debate e avaliação sobre o tema compuseram uma prática curricular negra ainda não experimentada pelos sujeitos daquela instituição.

Essa constatação era muito evidente para Vó Benita ao ouvir o depoimento de uma das professoras da escola: “– *Eu quero confessar que eu fazia isso, mas agora não vou mais fazer. Quando eu passo tarefa de pintura pra meus alunos e distribuo os lápis de cor, ou retiro todos os lápis pretos. Eu achava feia essa cor. Achava que sujava o trabalho dos alunos. Tinha aluno que só queria pintar com cores escuras, tipo preto, vermelho marrom e eu achava que ele tinha um problema psicológico. Então eu procurava retirar, principalmente o lápis preto. Agora que a gente viu esse módulo e aquele artigo que a professora Rebeca escreveu sobre a estigmatização da cor negra, eu sei que isso é muito errado. Eu jamais vou fazer isso outra vez*” (professora do Fundamental I).

Depoimentos como esses revelaram a mim e a meus “eus” a relevância das práticas pedagógicas e curriculares sobre o *ser negro*. Entendemos, por essa experiência exitosa, que foi muito importante iniciar a formação enegrecendo as ideias da escola sobre maior entendimento acerca do que é ser negro. Foi muito importante abrir a formação quebrando o silêncio, permitindo que as bocas falassem, potencializando esse tema tabu. Entendemos que a partir daquele momento as portas e os corredores da escola estariam envolvidos por uma energia negra. Abriu-se um portal ancestral.

A Escola chamou a ancestralidade africana e afro-brasileira para o movimento da cosmovisão de raiz africana no Brasil. Os seres negros ancestrais sentiam-se convidados à participação nesse movimento de corpos que iniciavam o retorno voltando-se para dentro de si, reconhecendo e valorizando os seres negros ancestrais que alojam sua própria história. Vó Benita ouviu-me pensar. Sorri, olha para mim, tira o cachimbo da boca e comenta: “– *Fia, eles bota os oio nas costa e pra dentro dos corpo. Eles puxa os preto véio de dentro e trás pra esse mundo aqui, fia*”.

4.3 Conto Interventivo III: sobre ancestralidade e mitos africanos

Sete horas da manhã. A escola preparava-se para receber os alunos. Vaguei pelo corpo escola na ausência das crianças. Os corredores, as salas de aula, o pátio, as árvores, os banheiros, tudo “desalegrado”. Era um silêncio triste e vazio. Sentei no chão do pátio. Como era segunda-feira, fechei os olhos e passei a pensar no cheiro das palhas do meu Orixá, o magnífico senhor da vida e da morte. Aquele que tememos ver o rosto, Obaloaê. O cheiro de palha, o cheiro de terra molhada. Segunda-feira é seu dia, sua saudação é atotô. A lembrança do meu Orixá fez-me relaxar, viajar em seus mistérios, em seus mitos milenares trazidos para o Brasil nas mentes e práticas de vários africanos de cultura yorubá, presente na porção Ocidental da África, berço do culto aos orixás. (ADÃO, 2011).

Obaloaê, assim como todos os outros orixás, é a representação sagrada da ancestralidade africana que atravessou o Oceano Atlântico por ocasião do tráfico de pessoas africanas com o objetivo de serem escravizadas nas colônias europeias em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. O conteúdo cultural dessas divindades representa grande parte da cosmovisão africana em terras brasileiras. Por meio da mitologia dos orixás, pelo sistemático movimento da sacralidade presente nas casas de Candomblé e ensinamentos das yalorixás e babalorixás, o povo brasileiro foi-se africanizando. Essa africanidade energiza as comunidades, as cabeças das pessoas, suas vidas. Porém, apesar do Brasil ter recebido a africanidade como presente para sua construção social, cultural, econômica etc., muitas vezes esse elemento tão nosso é abafado. O abafamento de nossa africanidade é um fenômeno social muito perigoso. É o desligamento, o desenraizamento histórico.

Ao longo do período da História brasileira onde se deu a escravização de nossos ancestrais africanos, muitas práticas de desligamento da África foram engendradas: a) desligamento por *racismo*, quando o colonizador europeu elaborou teses que objetivaram comprovar a superioridade do europeu branco e a inferioridade do africano negro; b)

desligamento por tentativa de *morte da sacralidade africana*, quando os rituais religiosos africanos foram “demonificados”, momento em que as ideias em torno do mal foram associadas ao culto dos orixás; c) desligamento por *imposição religiosa*, quando a religião branca europeia foi imposta e oficializada, marginalizando as demais, inclusive, e principalmente, o culto aos orixás; d) desligamento por *mitificação da realidade*, já que o pensamento africano tradicional tem como uma de suas bases as histórias míticas. Porém, o pensamento ocidental procurou quebrar a lógica do mundo mítico e edificar uma outra lógica, a da racionalidade científica.

Todos esses pensamentos corriam em círculo na minha cabeça, ainda inebriada pelo cheiro Obaloaê, cheiro terra molhada. Parecia estar num território-mistério entre a fantasia e a realidade. Subia e descia o mundo material em círculos. Meu corpo via-se parado, sentado no chão da escola, quase ao ar-livre no pátio, entre o espaço cimentado e o terreno de areia. Meus olhos pesavam; tentava abri-los, mas a sensação de religamento ao mundo ancestral fazia-me relaxar, possibilitando ver, ouvir, sentir além do além.

Foquei minha atenção no portão da entrada da escola. As crianças agora entravam. Elas se diversificam na idade, no tamanho, na forma de ser, na aparência. A escola aos poucos se alegra. No emaranhado de crianças que atravessam o portão da escola em direção ao pátio principal, chamam a minha atenção algumas delas: são crianças ancestrais, assim como Macu.

De mãos dadas com cada uma, vejo um espírito ancestral. São energias de religamento entre o passado e o presente. Eles ouviram as vozes da escola apelando por sua presença, sentiram nossos pensamentos a chamar por eles, foram chamados a afetar-nos com seu axé. Fazem-nos sentir a presença africana na escola, com que a escola enegreça material e espiritualmente.

Essa constatação em meu transe, ou trânsito entre a fantasia e a realidade, não me fez esquecer o movimento que a escola vivia em sua prática pedagógica. Essa energia viva dos ancestrais foi acontecendo à medida que a escola abriu a possibilidade do eterno retorno implementando práticas pedagógicas e curriculares de religamento com a história e a cultura africana e afro-brasileira. Ouço bem perto de mim “*Agô, dofona de Obaloaê, as crianças precisam e querem aprender em mitos!*”

O movimento de religamento, ou de enraizamento, com a ancestralidade africana tem várias vias de acesso entre as quais está a mitificação da realidade. As práticas educacionais ganham força vital axé quando educam a partir de saberes africanos míticos. O espírito ancestral infantil desperta-me para o mundo mágico das tradições africanas.

Depois daquele dia, a Escola nunca mais foi a mesma. Os espíritos ancestrais infantis, as professoras, eu e as alunas bolsistas conduzimos as crianças às salas de aula, onde fizemos contação de histórias míticas dos orixás e outras histórias afro-brasileiras, bem como realizamos as mais diversas técnicas pedagógicas para o melhor aproveitamento formativo desse material. Pretendíamos fazer uma mostra desse momento na escola.

A escola havia-se transformado em um espaço permitido. Era, naquele instante, um território tomado pela força vital negra africana yorubana: as crianças estavam vestidas em seus mais antigos trajes negros e transitavam alegremente a possibilidade do religamento mítico tradicional. As professoras também foram tomadas por seus “eus” negros infantis: elas planejavam conosco, tramavam modos de voltar, desenhavam as raízes da cosmovisão africana para dentro de si mesmas e em direção aos alunos.

Essa intervenção foi planejada pelas professoras e pelo grupo da seguinte forma:

PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO: MITOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS	
1.	Leitura de vários mitos pelas professoras e bolsistas em casa;
2.	Encontro para a escolha dos mitos das oficinas com os aprendentes;
3.	Acolhida dos aprendentes em sala de aula;
4.	Explicitação da agenda do dia;
5.	Motivação: música axé baiano;
6.	Relaxamento: exercício de respiração para concentração das crianças;
7.	Contação do mito pela professora e Rebeca para os alunos sentados ao chão;
8.	Divisão do grupo em pequenas equipes para conversa sobre as ideias contidas no mito, planejamento, ensaio da interpretação dos mitos;
9.	Dramatização do mito;
10.	Conversa com as crianças sobre as dramatizações, procurando extrair mais informações sobre os saberes adquiridos com o mito e seu desdobramento.

Quadro 6 – Planejamento da intervenção: mitos africanos e afro-brasileiros

4.3.1 Mito africano: quem tem razão

Os meus “eus” vibravam de emoção. As crianças estavam dando respostas às investidas pedagógicas da professora, que também, na verdade, passava por um importante processo de educação das relações étnico-raciais. Mas eles sabiam que aquele era só o começo de uma longa trilha: entender a cosmovisão africana no Brasil passava por aquele tatear, mas era preciso ir mais fundo. As raízes africanas estavam começando a ser notadas.

Os espíritos ancestrais gostavam daquela brincadeira séria, ou daquela seriedade brincante, tanto que nos reunimos aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental turno tarde para contarmos o mito africano “Quem tem razão”, que traz a história de que, em um Reino do Continente Africano, habitavam dois amigos muito próximos: perto deles, morava também um feiticeiro de nome Exú muito poderoso e inteligente, que era responsável pelos caminhos do reino. Em certa ocasião, os amigos conversavam tão envolvidos em seu próprio mundo que nem notaram que o todo poderoso *Senhor dos Caminhos* passava. O feiticeiro não gostou de ter sido negligenciado e resolveu dar uma lição aos dois amigos pondo a amizade deles em prova. Colocou um chapéu em sua cabeça com duas cores diferentes. Ao verem o feiticeiro passar por eles, cada um dos amigos viu o chapéu de uma cor diferente e então discutiram até romperem sua amizade. Exú, que observava tudo de longe, também se divertia com aquele acontecimento. O *Senhor dos Caminhos* gosta de ser o primeiro em todas as circunstâncias.

A professora, as alunas da UFPI e eu nos dividimos para fazer a contação do mito africano mostrando imagens com um projetor, pois, segundo a professora, os alunos gostavam mais desse tipo de atividade quando são associadas imagens. E assim procedemos. Todos nós sentamos ao chão da sala de aula e revezamo-nos, ao passo que as imagens ilustravam os acontecimentos em um jogo lúdico e atraente para os aprendentes.

Posteriormente, a professora prosseguiu o seu planejamento com nossa ajuda solicitando que sua turma dramatizasse o conto. A dramatização deveria ter, além das ações das personagens, os ensinamentos.

Durante a escolha das personagens, as crianças disputaram o papel de Exú, pois a personagem havia ganhado a admiração dos pequenos e das pequenas. Na disputa, diziam: “*Ele é nego e eu sou também, então parece mais comigo do que com vc!*” Outra fala solicitando também o direito de ser Exú: “*Tia, (diálogo com Liliane, uma das nossas bolsistas UFPI) eu também quero ser o Exú e esse menino não deixa só por que eu sou mulher!*”. Exú havia-se transformado no herói das crianças.



Imagem 9 – Encenação mito quem tem razão

Tivemos quatro dramatizações muito interessantes e cada grupo contou com ajuda de uma bolsista. A professora revezava-se entre os grupos dando dicas, organizando as personagens e controlando o tempo, as bolsistas da UFPI ficaram responsáveis pelos ensaios e os detalhes nas apresentações, eu fiz o registro fotográfico e os seres ancestrais cuidaram do retorno das crianças às suas raízes africanas, tendo como pano de fundo o Orixá Exú: o Senhor dos Caminhos possibilitou a caminhada mítica daquele grupo aos saberes ancestrais para o fortalecimento das culturas africanas no Brasil.

A primeira dramatização, realizada pelo grupo batizado por *amizadeExú*, deu ênfase à amizade dos dois agricultores. As crianças atentaram a quanto Exú foi importante para que os dois homens valorizassem sua amizade, mostrando-nos, no ato dramático, que muitas vezes as contingências da vida (eu as denomino nesse caso, orixás), colocam-nos em situações para refletirmos sobre nossas relações para que possamos fortalecê-las ou concluir que já não fazem mais sentido.

Destaquei algumas das falas: “– *Oi amigo. Sabia que você é meu melhor amigo e eu adoro dar minhas coisas para você*”; “– *Eu nunca pensei que você, o meu melhor amigo, fosse me chamar de mentiroso! Eu acho que eu vou mudar de melhor amigo*!”; “– *É você que está mentindo para mim. Para os amigos a gente não pode mentir e você continua mentindo e agora eu te odeio e você não é mais meu melhor amigo*!”; “– *Então agora eu sei que a culpa não foi sua. Você é mesmo meu melhor amigo*!”; “– *Obrigada Seu feiticeiro Exú. O Senhor quis provar que nós somos amigos de verdade*”.

Dramatização completa

Em um reino muito bonito do Continente africano tinha uma região com muitas fazendas. Lá se criava gado, ovelhas, galinha, pato. Tudo para poder se ter uma boa vida para todas as pessoas. Tinha até um riacho lá. Perto

desse riacho tinha duas fazendas de dois amigos muito amigos. Eles tomavam banho no rio, passeavam dia de domingo com as famílias deles.

– Oi amigo. Sabia que você é meu melhor amigo e eu adoro dar minhas coisas para você.

Mas aconteceu que em um belo dia, aconteceu uma coisa. Os dois amigos acordaram de manhã bem cedinho. Então deram bom dia.

– bom dia amigo! Você dormiu bem com sua família?

– Dormi! E você?

– Eu dormi bem também!

Os dois começaram a conversar e conversar. Então aquele reino morava também um poderoso feiticeiro chamado Exú. Ele era dono dos caminhos daquele reino todo. As pessoas respeitavam muito Exú, mas também elas tinham medo dele porque ele era muito poderoso, mas muito poderoso! Esse feiticeiro de nome Exú não gostava que as pessoas não olhassem para ele. Ele ficava com raiva. Então, quando os dois amigos estavam conversando, exu passou na estrada entre os dois amigos. Eles não viram o feiticeiro passar.

Foi aí que Exú disse:

– Há, há, há! Então esses dois aí nem olharam para mim! Eles vão ver! Ficam caçando conversa e eu passo e eles não falam nada! Eu vou saber se eles são amigos mesmo. Vou fazer uma brincadeira para eles dois.

Então Exú, o feiticeiro, pegou uma roupa com sua mágica e fez ela ter duas cores. De um lado era verde e do outro lado era vermelho. Ele pegou e passou no meio da conversa dos amigos.

– Bom dia amigos!

Quando Exú passou, um amigo disse assim:

– O Feiticeiro tá com uma roupa toda verde, Ne.

– não, ele tá com uma roupa toda vermelha.

Os dois ficaram teimando. Um dizia que era vermelho e o outro dizia que era verde. Brigaram, brigaram e um disse assim para o outro:

– Eu não sabia que você é um mentiroso.

– Eu nunca pensei que você, o meu melhor amigo, fosse me chamar de mentiroso!

– Pois mentiroso é a sua mãe!

– Você que é um mentiroso.

– Pois eu acho que eu vou mudar de melhor amigo!

– É você que está mentindo para mim. Para os amigos a gente não pode mentir e você continua mentindo e agora eu te odeio e você não é mais meu melhor amigo!

Exú tava olhando de longe os amigos brigaram para ver se eles eram mesmo tão amigos. Como a briga não parava. Eles xingavam, gritavam. Exú resolveu passar mais uma vez na frente deles para ver o que acontecia. Exú passou e os amigos que tavam brigando viram a roupa do lado contrário. Então eles entenderam a brincadeira do poderoso Exú.

– Olha amigo, a roupa dele tem é duas cores. É por isso que nós brigamos. A culpa não foi sua. Você não é mentiroso.

– Então agora eu sei que a culpa não foi sua.

Você é mesmo meu melhor amigo!

– Obrigada Seu feiticeiro Exú. O Senhor quis provar que nós somos amigos de verdade.

Fim.

O Grupo dos Propósitos de Exu foi o segundo a apresentar a dramatização, dando ênfase a Exú e seu propósito. Para o grupo, Exú estava testando a capacidade de raciocínio

dos amigos. Dos argumentos dramáticos narrados pela professora, destaquei os seguintes trechos: “*Era uma vez um Reino da África onde morava um feiticeiro muito bonito e com vários poderes. [...] Exú gostava de fazer as pessoas brigarem para saber se elas continuam amigas depois da briga delas. [...] O feiticeiro tinha o poder de medir a inteligência das pessoas. Então ele armava uma cilada para as pessoas pensarem. [...] Os dois amigos quase não conseguem entender a brincadeira de Exú. [...] No final o Feiticeiro disse: vocês são inteligentes, pois passaram no teste*”.

Dramatização completa

Era uma vez em um Reino da África onde morava um feiticeiro muito bonito e com vários poderes.

– Eu me chamo Exú. Sou um Orixá poderoso e muito respeitado pelo reino todo. Todos me conhecem e falam comigo quando eu passo.

Naquele lugar moravam dois amigos. Eles tinham cada um seu sítio. E os sítios eram divididos por uma estrada. Exú era o dono das estradas. As pessoas pediam a ele para passarem naquelas estradas no reino.

– Eu é que mando nas estradas. Vocês só passam aqui se eu deixar.

Um belo dia, os dois amigos estavam conversando.

– Oi amigo. Minha galinha deu ovo. Eu trouxe a metade pra sua família.

– Oi amigo. Eu mandei matar um boi. Trouxe um pedaço pra sua família comer.

Eles continuaram conversando. Exú, que não gostava de passar despercebido, passou e os amigos não deram bom dia para ele.

– Eu passei e aqueles dois ali fingiram que não me viram. Será que eles estão me testando. Pois eu vou fazer uma troça com eles.

Exú gostava de fazer as pessoas brigarem para saber se elas continuam amigas depois da briga delas.

– Eu vou acabar com aquela amizade. Eu acho que aqueles dois são muito é burro.

O feiticeiro tinha o poder de medir a inteligência das pessoas. Então ele armava uma cilada para as pessoas pensarem. Ele pegou e pintou a roupa dele com uma mágica. De um lado era vermelho e do outro lado a roupa já era verde.

– Agora eu vou passar bem no meio da conversa só pra ver o que eles vão fazer. Bom dia dois amigos.

– Bom dia Exú.

– Bom dia Exú.

– Ei, o feiticeiro passa aqui bem no meio da nossa conversa todo com aquela roupa verde. Não vê que a gente tá conversando um segredo de amigos.

– A roupa dele não era verde, amigo, era vermelha. Você tá precisando ir ao oculista.

– Não, eu vi que era verde.

– Não senhor. Eu vi muito bem que era vermelha.

– Pois eu acho que você quer brincar comigo e tá inventando.

– Não, pois eu acho que é você que tá querendo fazer troça comigo.

– Amigo, eu acho que é Exú que está aprontando uma com a gente. Naquela vez que eu andei na estrada dele eu não paguei a ele.

– Não, eu acho que você é que quer me pegar com uma troça e fica dizendo que é Exú.

– Os dois amigos ficaram procurando entender o que tinha ocorrido. Disseram várias coisas. Exú ficou rindo dos dois colegas. Até que resolveu fazer mais uma com eles. Passou mais uma vez voltando entre os dois. Então eles disseram.

– Você viu, amigo?

– Era o feiticeiro que estava fazendo troça da gente!

– Era mermo! Ele pintou a roupa de duas cores. Nós vamos agora fazer essa brincadeira que ele inventou com nossos filhos. É um quebra-cabeça.

Os dois amigos quase não conseguem entender a brincadeira de Exú. O feiticeiro queria provar que todos do reino precisam dar atenção a ele, pois ele tem muitos poderes.

No final o Feiticeiro disse:

– Vocês são inteligentes, pois passaram no teste. Mas agora toda vez que eu passar é pra falar comigo.

Fim.

O terceiro grupo, Exu cuidador de caminhos, voltou seu foco também a Exú, mas viu no Orixá sua responsabilidade de cuidador dos caminhos das pessoas. Nas falas dos atores mirins: “– *Eu sou o poderoso, e muito mais poderoso Exú. Eu que deixo as pessoas andarem nos caminhos do Reino. Se eu quiser eu posso fazer um feitiço e o caminho pode desaparecer*”; “– *Mas eu passei no meu caminho e vocês não prestaram atenção. Então eu não vou mais deixar vocês andarem nesse caminho*”; “– *Pois olha aí. A gente fica brigando por causa de um chapéu e agora ficamos sem caminho*”; “– *Eu posso fazer um feitiço e o caminho aparece, mas antes vocês precisam também dar presentes pra mim e não só pro amigo*”.



Imagem 10 – Encenação do mito quem tem razão 2

Dramatização completa

Era uma vez dois amigos que viviam em um reino do Continente africano. Eles se encontraram em uma estrada e começaram a conversar, pois fazia muitos dias que eles não se viam.

– *Olá amigo. Quanto tempo faz que a gente não conversa, Né.*

– *Oi amigo. Pois vamos conversar.*

– *Eu queria ir lá na sua casa mais tarde levar Ovos para você fritar. Minha galinha ponhou e eu dividi com você.*

– *Eu quero dar de presente pra você carne. Eu mandei matar um boi.*

Nessa hora vinha passando Um feiticeiro muito temido e respeitado em todo o reino. O nome dele era Exú. Ele era dono de todos os caminhos do lugar.

– *Eu sou o poderoso, e muito mais poderoso Exú. Eu que deixo as pessoas andarem nos caminhos do Reino. Se eu quiser eu posso fazer um feitiço e o caminho pode desaparecer.*

Os amigos continuaram conversando e nem notaram que o dono do caminho passou. Pois na hora que ele vinha os amigos estavam olhando para cima pra vê se não ia chover. Exú ficou muito raivoso e disse assim:

– *Eles estavam passeando no meu caminho e nem viram na hora que eu tava passando. Pois eles não vão mais usar o meu caminho. Vou fazer uma coisa pra acabar com aquela amizade.*

Exú queria que os amigos não se vissem mais para não passarem pelo seu caminho. Então ele colocou um chapéu de duas cores e passou entre os amigos. Quando Exú passou os amigos perceberam por que ele disse;

– *Bom dia para vocês.*

Os amigos começaram a se desentender, pois viram cores diferentes no chapéu do feiticeiro Exú.

– *Eu achei o chapéu de Exú muito bonito com vermelho.*

– *Mas o chapéu era verde, amigo.*

Os amigos brigaram até que rolaram no chão. Exú resolveu passar perto deles mais uma vez.

– *Bom dia. Parem de brigar na minha estrada.*

– *Seu Exú, seu chapéu tem é duas cores?*

– *É sim, vocês agora que notaram?*

– *Mas eu passei no meu caminho e vocês não prestaram atenção. Então eu não vou mais deixar vocês andarem nesse caminho.*

Exú fez uma mágica e o caminho desapareceu. Ficou cheio de mato de uma vez. O amigo ficou triste e disse:

– *Pois olha aí. A gente fica brigando por causa de um chapéu e agora ficamos sem caminho.*

– *E agora, como vamos fazer para sair de casa?*

– *Eu posso fazer um feitiço e o caminho aparece, mas antes vocês precisam também dar presentes pra mim e não só pro amigo.*

– *Tá bom, tome esse ovos.*

– *Tá bom, tome essa carne de boi.*

E então Exú ficou amigo deles. Agora eram três amigos.

Fim.

Os ancestrais potencializaram a abertura dos caminhos do nosso coletivo de seres materiais em busca de valorizarem as culturas africanas através da energia orixá e aprender para a vida.

4.3.2 A Menina do laço de fita que se multiplicou: o conto

Na sala do 2º ano, a professora e seus “eus” negros contaram a história da Menina Bonita do Laço de Fita. Para esse momento, elaboramos também um plano de ação:

PLANO DE INTERVENÇÃO
1. Acolhida dos alunos em sala de aula.
2. Música axé baiano com as bolsistas.
3. Brincadeira de roda.
4. Alongamento no chão.
5. Contação da história “Menina bonita do laço de fita”
6. Divisão dos grupos para atividade “Quem quer falar”
7. Atividade escrita e falada das crianças sobre as ideias da história da menina.
8. Dramatização da história. A professora narrou e as meninas desfilaram com laços de fita na cabeça.

Quadro 7 – Planejamento da intervenção. História da Menina Bonita do Laço de Fita



Imagem 11 – Planejamento das dramatizações

Menina Bonita do Laço de Fita é um conto afro-brasileiro que narra a história de uma menina pretinha que costumava usar um laço de fita no cabelo. Certa vez, um coelho branco, muito amigo da menina, encantado com a beleza de sua cor negra, procurou saber como ele faria para também conseguir ficar negro.

Depois da contação da história, as crianças fizeram, com a ajuda da professora, minha e das bolsistas, atividades em grupo onde revelaram suas ideias em torno da atividade. Primeiramente, cada uma de nós ficou com um grupo. Em seguida, oferecemos papel e giz de cera para as crianças desenharem e falarem ao mesmo tempo sobre a história. O nome da brincadeira, segundo a professora era “quem quer falar”. Ao final, obtivemos o seguinte conteúdo:



Imagens 12 e 13 – Produções escritas

Grupo I, conduzido por Mayanne, aluna do curso de Pedagogia UFPI, bolsista de extensão.

- Quem quer falar?
- Eu gostei da história tia. Era uma menina que queria ser amiga do coelho.
- O coelho era branco e ele queria saber como é que ele ficava moreno igual a menina do laço de fita vermelho.
- Mas aí a menina dizia um monte de coisa e ele acreditava e fazia e nem ficava marrom.
- E qual era a cor da menina?
- Ela era morena.
- Era quase preto.
- E por quê ela era negra?
- Por que a mãe dela era da cor dela, tia. É por isso que ela é da cor da mãe dela.
- E o coelho?
- Ele era do pelo branco igual a mãe dele.
- E nós. Por que nós temos nossa cor?
- Eu sou da cor do meu pai e da minha mãe.
- Eu sou da cor da minha vó.
- A minha é da cor da menina, marrom!
- E o coelho. Por que ele queria ser da cor da menina?
- Ele achava bonito.
- O coelho não é pra ter inveja só por que a amiga dele é morena.

Grupo II Conduzido por Liliane, (Aluna do curso de pedagogia UFPI e bolsista de extensão).

- Quem quer falar?
- Eu vou contar a história, tia. Era uma vez uma menina que tinha um laço de fita vermelho. Ela era pretinha e o amigo dela era branquinho e tinha duas orelhas bem grandes.
- Mas, o que é que o coelho achava legal na amiga dele?
- Ele gostava de conversar com ele, mas e ela dizia mentira pra ele.
- Ela não estava mentindo. Ela não sabia e não queria ficar sem conversar. O que é que ele perguntava pra menina bonita?
- Como ela fazia pra ficar assim tão pretinha.

- Mas ele tomou tinta e ficou com dor de barriga.
- Depois ele pegou e comeu um monte de bolinha preta e ficou com dor de barriga.
- Não, ele não tomou tinta. Ele Né nem doido! Ele se pintou de preto.
- Ele se pintou de preto, mas a chuva tirou a tinta depois de dois dias.
- Ele nem disse se foi dois dia.
- E o que ele fez mais?
- Ele comeu feijoada.
- Ele tomou uma garrafa de café.
- Ele é muito é burro.
- Mas quem foi que disse a verdade para o coelhinho?
- Foi a mãe da menina!
- Ela disse que era porque a menina era igual a ela.
- Era igual a mais quem?
- Era igual a vó, vô, tia dela.
- Era igual ao pai dela.
- E o que foi que o coelhinho fez?
- Ele arranjou uma coelha nega.
- Sim, mas ele nem ficou da cor da menina bonita do laço de fita!
- Oia o doido! Mas a mãe dela disse pra ele que ele não podia. Ele tinha que casar com uma coelha preta pra ter coelhinho!
- Aí ele se casou com uma coelha que era marrom e teve um montão de filhos.
- E que cor nasceu os coelhos?
- Amarelo, marrom, branco...
- Só uma era marrom, mas ele achava mais bonita a marrom.

Grupo III conduzido pela professora do 2º ano tarde.

- Quem quer falar?
- O coelho queria ser da cor da menina bonita.
- E qual era a cor dela?
- Era pretinha.
- Era marrom, oh!
- Era morena.
- Era marrom, mas o coelho queria ficar era da cor preto.
- Ela era marrom e o coelho era branco.
- E nós. Qual é nossa cor? É parecido com o coelho ou com a menina?
- Eu sou marrom e minha mãe é branca, mas a pitula é branca e os filhotes dela nasceram tudo amarelo.
- E a minha cachorra é preta e os filhos dela nasceram dois brancos, dois pretos e um bege.
- Eu sou morena.
- Eu sou da cor da tia Rebeca.
- Eu sou da cor do coelho.
- E quem acha essas cores bonitas?
- Eu acho.
- Eu acho a cor da menina mais bonita. O coelho queria ser igual a ela.
- A cor dela e do amigo dela e dos filhos é tudo bonita, mas da menina do laço de fita é mais bonita ainda.

Algumas crianças foram motivadas pelo convite da ancestralidade a encenar a saga da menina bonita do laço de fita e aconteceu um grande duelo em torno da escolha da menina que iria representar a protagonista. Como não foi possível um consenso, tivemos cinco

meninas bonitas com laços de fita. Os espíritos ancestrais acumularam-se em torno das meninas protagonistas enfeitando-as com adereços e laços de fita vermelhos em seus cabelos loiros, lisos, crespos ou ondulados. A ancestralidade infantil era só alegria naquele desfile de consciência negra em todas as cores.

A narração da história foi feita e muitas meninas deram voz ao apelo da ancestralidade recriando a história em várias versões:

Menina bonita do laço de fita. Versão do coelho maluco feita com as crianças do grupo I e a professora da turma.

Era uma vez uma menina pretinha, bem pretinha. Ela tinha um amiguinho coelho que tinha o pelo branquinho, bem branquinho. O coelho achava a menina que usava lindo laço de fita muito bonita...

– Eu sou a menina bonita do laço de fita.

– Eu sou um coelhinho branco.

– Menina bonita, eu quero ser da sua cor.

– Então você toma café pra ficar da cor do café.

O coelhinho tomou café e ficou maluco. Saiu rodando e caindo na sala de aula, mas não ficou da cor da menina.

– Mas eu acho a sua cor bonita. Mas minha mãe disse que você tem que casar com uma coelhinha e ter filhotes de muitas cores.

– Todos os coelhos são bonitos.

Menina bonita do laço de fita – Versão do coelho na escola feita com Raira (bolsista de extensão UFPI) e as crianças do grupo II.

– Meu nome é menina bonita do laço de fita.

– Meu nome é coelho.

Em uma escola estudava uma menina tão linda. Ela tinha a pele pretinha como a noite e os cabelos encaracoladinhos e com fitinhas de fita vermelha. O coelho achava que ela era a menina mais linda do mundo todo por causa de sua cor maravilhosa. Ela dizia para ela.

– Coelhinho. Sua cor também é muito linda. Não fique triste.

– Mas é que eu quero ter filhos da sua cor. O que eu faço?

– Tome banho com tinta preta.

O coelhinho fez isso, mas veio a chuva e ele ficou desbotado. Então ele procurou ela na casa dela e ela tinha ido para a escola. Ele saiu pulando e foi até a escola. Chegando lá ele perguntou para a professora.

– Professora cadê a menina da cor mais bonita?

A professora não sabia. Então o coelhinho mostrou para ela que era a menina bonita do laço de fita.

Menina do laço de fita. Versão do coelho e seu pó mágico, feita por Valéria (Bolsista de extensão) e o grupo III.

Era uma vez um coelho mágico. Ele tinha uma melhor amiga. Ela usava fita vermelha na cabeça. Tinha a pele negra como a cor da pantera e os cabelos enroladinhos como o da Liliane (bolsista).

– Menina do laço de fita, como você sabe ser assim tão pretinha?

– É que eu tomei café quando eu nasci.

O coelho tomou café, Mas ele não conseguiu ficar pretinho de jeito nenhum.

– Menina pretinha, me fala a verdade: como é que você fica assim pretinha?

– Minha mãe me pintou de marrom quando eu era bebezinha.

Então o coelhinho, que tinha o pelo bem branquinho, resolveu entrar na cartola e pegar um pó mágico. Ele jogou o pó nele, só que veio uma ventania

forte e o pó espalhou para outros coelhinhos e outras meninas que estavam perto dele comendo cenoura. Qual foi o resultado? Todos os coelhinhos e todas as meninas ficaram pretinhas como a menina do laço de fita.



Imagem 14 – Atores mirins: coelhos e meninas bonita do laço de fita

A observação da encenação das crianças fez com que ríssemos bastante e motivou-nos a conversar sobre o tema em seguida. Já no pátio da escola, a professora, as alunas bolsistas e os corpos ancestrais deram sentido ao conteúdo dramático em linguagem mítica e em várias vozes registradas em um texto avaliativo sobre as ideias mais importantes das dramatizações:

A menina de laço de fita que se multiplicou: o conto

Era um dia de brincar
 A brincadeira de contar histórias
 Ana Maria Machado foi visitar a escola
 Ela levou em sua companhia a Menina bonita do laço de fita
 E seu amigo coelho branco
 Brincamos de admirar as cores das gentes
 Muitos de nós acreditava que a cor de qualquer pessoa é sempre bonita
 O nariz
 O cabelo
 As pernas
 Os braços
 s olhos

Tudo é bonito em cada uma das gentes da Terra
 Porém um coelhinho branco não concordava com isso
 Ele achava que havia uma cor
 Entre todas as cores das pessoas
 Que era a mais bonita de todas.
 Então perguntamos que cor era essa para o coelhinho
 Ele mexeu seu narizinho vermelho
 E apontou para uma menina
 Que estava sentada ao lado

Da professora da 2ª série dizendo
 A cor daquela menina bonita do laço de fita
 Então o coelhinho branco ficou encantado
 Admirando a beleza da menina.
 Ela tinha a pele negra como o pelo da pantera
 Os cabelos de fiapos da noite e os olhos belos da cor da jabuticaba
 Então ele tinha um pó mágico
 E criou várias meninas daquele jeito
 Para o mundo ficar mais bonito com todo aquele negrume
 (Texto coletivo)

O conto foi escrito e lido para as crianças, que adoraram a ideia de fazerem parte de uma história criada por suas professoras.

4.3.3 Mito Africano: o Rei da Floresta

Professora, ancestrais africanos, bolsistas e eu continuamos em nossa formação a partir do planejamento e da contação de mitos africanos e contos afro-brasileiros. Naquela vez, fomos ao 4º ano. A professora, juntamente a mim, preparou a história em *Power Point* com imagens muito interessantes e um enredo atrativo – segundo ela – para os alunos daquela idade. Nosso plano interventivo ficou constituído da seguinte maneira:

PLANO DE INTERVENÇÃO PARA O 4º ANO	
1.	Acolhida dos aprendentes
2.	Explicitação da agenda do dia
3.	Considerações sobre a oficina: os alunos haviam-nos cobrado a dramatização com eles, já que estávamos fazendo com as outras turmas. Raira ficou com a incumbência de explicar a eles que seriam a última sala de aula a fazer a oficina por problemas de agenda da escola, mas que não tínhamos esquecido deles. Também informou que a dramatização privilegiava a oralidade, o que, naquele momento, estávamos tentando potencializar no cotidiano da escola, por ser um elemento privilegiado na cosmovisão de raiz africana.
4.	Contação do mito com apoio de imagens em <i>slides</i>
5.	Divisão, versão adaptada do mito e ensaio dos grupos para dramatização do conto
6.	Apresentação com exposição dos saberes adquiridos pelo grupo
7.	Escolha do corpo de jurados
8.	Despedida com música de capoeira

Quadro 8 – Planejamento da intervenção para o 4º ano

Sentados ao chão, as bolsistas conduziram um breve relaxamento para os aprendentes pré-adolescentes. Eles estavam muito interessados em ouvir a história, bem como na possibilidade da dramatização em seguida.

O mito escolhido pela professora foi “O Rei da Floresta”, que conta que, em certa ocasião, o Orixá Oxóssi, *Rei da Floresta* e exímio caçador, saiu para pescar, como em todas as manhãs. Porém, percebeu que não havia o que caçar, pois parecia que os animais haviam desaparecido de suas terras. À noite, em sua casa, Oxúm, *Rainha das Águas Doces*, recebeu Ifá, o adivinho, e juntos descobriram pelo jogo dos búzios que Oxumarê, Orixá que governa o ar e transporta água para as nuvens estava na Terra em forma de cobra.

Os orixás pediram para que Oxóssi não matasse nenhuma cobra, devido ao risco de abater Oxumarê, mas o caçador deu pouca importância aos conselhos e, na manhã seguinte, partiu em busca de caça. Depois de muitas horas e muito cansado, sem nada conseguir, Oxóssi avistou uma cobra e logo a abateu com sua flecha certa. Levou o animal para casa, preparou e comeu-o.

Algum tempo depois, passou mal e caiu morto. Oxum ficou desesperada e pediu ao Deus supremo Olorum que devolvesse a vida a seu marido. Naquele instante, saiu da boca do Rei da Floresta a cobra que ele comera e estava viva. Oxumarê entrou na floresta e, em seguida, caiu uma forte chuva. O sol abriu-se, a chuva cessou e um lindo arco-íris cortou o céu africano. Os apelos de Oxum foram ouvidos e Oxóssi foi transformado num poderoso Orixá.

As crianças, que aplaudiram bastante ao final da história, foram divididas em equipes e algumas decidiram, com a professora, que fariam parte de um júri para escolher a dramatização mais bem realizada e criativa. Assim foi feito: na sala de aula, no pátio, tudo era lugar para ensaiar. Meninos e meninas corriam de um lado para o outro em busca de qualquer coisa disponível que servisse de peças de cenário. A criatividade foi permitida e eles e elas viajavam na imaginação.



Imagens 15 e 16 – Encenação de Ifá, Oxum e Oxóssi

Quem visse as cenas com olhos curriculares tradicionais poderia concluir que ali acontecia uma grande bagunça sem propósito formativo. Quem olhasse para nós com olhos curriculares pós-críticos rapidamente perceberia a construção de práticas não convencionais sim, mas com rico poder formativo e potencializador de práticas assertivas do ponto de vista da Lei 10.639/2003. Os atores mirins estavam muito orgulhosos de sua criação, pois levaram a sério o produto inventivo que criaram, mostrando que aquilo era coisa séria para eles e para nós também.

Formou-se uma meia lua de cadeiras em frente ao quadro branco onde estavam os oito membros do júri. O centro da sala foi cenário para quatro dramatizações. Antes de cada uma delas, os atores-mirins corriam de um lado para o outro procurando adequar o espaço às necessidades exigidas pelo roteiro que criaram com ajuda da professora e das bolsistas da UFPI. A professora havia planejado que, após a apresentação dos grupos, os mesmos deveriam mostrar os saberes extraídos do mito africano, pois isso deveria ser levado em consideração pelo corpo de jurados.

A seguir, transcrevo a produção teatral elaborada pelos alunos com ajuda da professora e das bolsistas:

O Rei da Floresta I

Em um lugar do Continente da África morava em um castelo muito grande um Rei chamado Oxóssi e sua mulher Oxum. Oxóssi adorava caçar. Como eles não tinham empregada, eles mesmo faziam a comida. Só que Oxum não queria estragar as unhas dela.

– Eu não gosto de cozinhar. Oxóssi foi caçar e quando ele chegar eu é que não vou fazer comida. Também minhas joias podem ficar pretas.

– Eu estou querendo caçar um bicho, mas hoje não tem nada por aqui. Oxóssi voltou para casa.

Oxúm, Oxum. Hoje não tenho caça para casa.

– Não tem problema. Ainda tem comida na geladeira. Hoje nós vamos receber o meu amigo Ifá. Ele vem adivinhar com seu jogo o nosso futuro.

- Boa noite Oxum.
 - Boa noite Ifá. Esse é meu marido Oxóssi. Vamos que eu quero saber minha sorte.
- Os dois descobriram que Oxóssi estava em perigo.
- Marido, eu e o sábio Ifá estamos vendo nos búzios que Oxumaré se transformou em cobra e está se arrastando pelo nosso reino dentro da floresta. Você deve ter muito cuidado!
 - Eu não acredito nisso. Eu vou e caçar.
 - Se você ver uma cobra de olhos grandes e pintada ela é Oxumarê transformado em cobra, um deus.
 - Por favor Oxóssi, não mate cobras, nós podemos comer sem carne hoje, pois não quero ver você correndo perigo!
- Mas Oxóssi não acreditou e matou a cobra. Quando chegou em casa Oxum ficou nervosa.
- Eu não vou cozinhar essa cobra. Pode ser Oxumarê.
 - Pois eu vou cozinhar porque eu to com fome.
- Oxóssi cozinhou e quando ele foi comer a cobra, ele desmaiou e caiu no chão. Depois a cobra saiu da boca dele e foi para a mata e depois começou a chover e ter arco-íris. Oxóssi tava quase morrendo e Oxum pediu a Deus para ele não morrer.
- Oh Deus Olorum, Oxóssi é muito bom e ele não sabia que a cobra era um Deus muito poderoso, Por isso ele matou a cobra. Mas não deixe ele morrer!
- Oxóssi foi acordando e se transformou em um Orixá. Ele é o protetor das florestas.

O primeiro grupo, que se nomeou Grupo Oxóssi Teimoso, teve como principal foco a teimosia de Oxóssi. Enfatizaram o quanto Oxum foi cuidadosa em avisar ao marido sobre a presença da cobra que era, na verdade, um Deus, mas ele não a escutou. Para os participantes, esse foi o maior ensinamento presente no mito. Do enredo da peça, destacamos as seguintes falas:

- Marido, eu e o sábio Ifá estamos vendo nos búzios que Oxumaré se transformou em cobra e está se arrastando pelo nosso reino dentro da floresta. Você deve ter muito cuidado!
- Por favor Oxóssi, não mate cobras, nós podemos comer sem carne hoje, pois não quero ver você correndo perigo!
- Oh Deus Olorum, Oxóssi é muito bom e ele não sabia que a cobra era um Deus muito poderoso, Por isso ele matou a cobra. Mas não deixe ele morrer!

O Rei da Floresta II

Oxóssi, rei da floresta era muito bom caçador. Ele saiu para caçar de manhã cedo. Mas ele achou estranho porque não tinha o que caçar. Ele voltou para casa sem nada. Estava conversando com Oxum, sua mulher quando a campainha tocou.

- Boa noite Oxum. Vim fazer adivinhações para você.
 - Pois vamos entrar Ifá.
 - Olhe, o Deus Olorum está por esse reino em forma de cobra. Oxóssi, você não pode caçar cobras de jeito nenhum, viu!
- Oxum ficou com muito medo. Oxumarê era um Deus que podia se transformar em cobra! Ela tinha medo de ser picada por essa cobra.

Mas o Sábio Ifá disse a ela que não se preocupasse por que a cobra não era de picar as pessoas. Ela estava alí por que no Reino da África fazia muito tempo que não chovia e Oxumarê iria fazer chover.

– Oxum, eu não vou acreditar nisso, mulher. Se ele fosse um deus, ele não morria.

Mais tarde, Oxóssi deixa o adivinhador e Oxum em casa e sai para caçar.

– Hoje não tem nada mais uma vez. Mas ali tem uma cobra. Eu vou é matar ela.

Ifã matou a cobra e assou para comer. Como sua mulher estava com medo de comer, ele comeu tudo só.

– Socorro, Oxum, eu “tô” com dor de barriga. Acho que vou morrer!

Oxum pediu para Deus não matar Oxóssi. Deus pegou e transformou ele em um Deus.

Oxumarê conseguiu ficar inteiro na barriga do caçador e saiu da barriga dele vivo. Quase que ele não faz mais chover. Mas ele ficou com pena de Oxum e deixou chover.

Quando ele saiu da boca de Oxóssi, ele se transformou em arco-íris. Ele fez um feitiço e se transformou em arco-íris.

– Oxum, desculpe por não ter acreditado em você e em Ifá. Oxumaré tem os poderes do ar, pois a água vai para as nuvens e se transforma em água. Se eu matasse ele nunca mais ia chover.

O segundo grupo, Orixá Oxumarê, deteve-se em Oxumarê. Ficaram admirados com a capacidade do orixá de transformar-se em uma cobra e em ter o poder do ar, bem como o de levar a água da terra para as nuvens. Do texto da narradora, destaquei as seguintes falas:

– Oxum ficou com muito medo. Oxumarê era um Deus que podia se transformar em cobra! Ela tinha medo de ser picada por essa cobra!

– Mas o Sábio Ifá disse a ela que não se preocupasse por que a cobra não era de picar as pessoas. Ela estava alí por que no Reino da África fazia muito tempo que não chovia e Oxumarê iria fazer chover.

– Oxumarê conseguiu ficar inteiro na barriga do caçador e saiu da barriga dele vivo. Quase que ele não faz mais chover. Mas ele ficou com pena de Oxum e deixou chover.

– Quando ele saiu da boca de Oxóssi, ele se transformou em arco-íris. Ele fez um feitiço e se transformou em arco-íris.

Seguimos atentos e atentas ao trabalho dos atores-mirins. A terceira equipe, o Grupo do Jogo de Ifá, interpretou o mito do Rei da Floresta com os seguintes argumentos dramáticos:

O Rei da Floresta III

Era uma vez numas terras dos reinos da África morava num palácio todo bonito um rei chamado Oxóssi e a rainha D. Oxum. Apesar deles serem bem ricos, ele gostava de caçar cobras para comer.

– Oxum eu fui caçar cobra para a gente fazer um cozido bem gostoso com batatas, mas não tinha nenhum animal na floresta. Eu não sei o que tá acontecendo.

Quando o Rei da floresta chegou em seu palácio, a mulher dele, dona Oxum, que era rainha também, disse que eles iam receber uma visita de um adivinhador muito poderoso.

– Pois eu vou telefonar para Ifá e ele vem aqui descobrir o que está acontecendo. Alô Ifá. Você pode vir na minha casa para conversarmos sobre um problema aqui?

Ifá era um senhor de idade. Ele chegou na casa de Oxum para saber o que estava acontecendo com a floresta.

– Meu marido, Oxossi, aqui é Ifá. Ele é um velhinho, mas ele tem muitos poderes, viu! Nós vamos sentar aqui na mesa e vamos fazer um jogo com os búzios dele que são mágicos.

– Vou jogar meus búzios aqui e vou descobrir esse segredo.

Ifá ficou jogando os búzios e depois falou para Oxum assim:

– Oxum, seu marido não pode matar as cobras se elas tiverem os olhos diferentes. O meu jogo enfeitiçado está dizendo que essa cobra é o Deus Oxumarê virado em cobra.

Então o poderoso jogo com os búzios do amigo de Oxum adivinhou tudo que ia acontecer. Era um búzio mágico que falava pelo pensamento e não pela voz.

– Pois eu não vou acreditar nisso.

– Marido, não fala isso, Ifá tem muitos poderes. Ele tá falando sério.

Oxóssi foi e caçou uma cobra. Essa cobra era Oxumarê. Ele fez uma comida com a cobra e comeu. Depois ele ficou passando mal e caiu duro no chão. Oxum olhou e ficou chorando.

– Oxóssi, está saindo uma cobra da sua boca, acorda!

Essa cobra era Oxumarê. Oxum chorou muito e Oxumarê perdoou ele. Ele não morreu e Oxumarê se transformou em arco-íris.

– Oxóssi nunca mais duvidou de ifã.

revelando que o maior ensinamento foi o jogo de búzio de Ifá. Ficaram impressionados com aquele jogo que Ifá fez com Oxum e que conseguiu adivinhar a presença de Oxumarê no reino.

Das falas das personagens, podemos destacar:

– Quando o Rei da floresta chegou em seu palácio, a mulher dele, dona Oxum, que era rainha também, disse que eles iam receber uma visita de um adivinhador muito poderoso.

– Meu marido, Oxossi, aqui é Ifá. Ele é um velhinho, mas ele tem muitos poderes, viu! Nós vamos sentar aqui na mesa e vamos fazer um jogo com os búzios dele que são mágicos.

– Oxum, seu marido não pode matar as cobras se elas tiverem os olhos diferentes. O meu jogo enfeitiçado está dizendo que essa cobra é o Deus Oxumarê virado em cobra.

– Então o poderoso jogo com os búzios do amigo de Oxum adivinhou tudo que ia acontecer. Era um búzio mágico que falava pelo pensamento e não pela voz.

– Oxóssi nunca mais duvidou de Ifá.

O quarto e último, Grupo de Oxum e Oxóssi: o casal, fez uma apresentação cômica. Os personagens eram muito engraçados e, ao final, deixaram uma mensagem para o júri por meio da narradora. Vejamos:

O Rei da Floresta IV

Era uma vez um homem chamado Oxóssi. Ele era caçador e o nome de sua mulher era a bela Oxum. Ele estava sentindo dificuldade de caçar, pois sua mulher estava desejando comer uma caça.

– Essa floresta hoje tá muito é ruim de caçar. Se eu chegar em casa sem comida, minha mulher me bota pra fora e eu vou dormir na rua.

– Oxum, Oxum, eu trouxe um porco pra você limpar. – Eu mesma não! Vou bem borrar meu esmalte e ficar fedendo a porco. Olha que eu sou linda, perfumada e sou cheia de joias. Você que está todo suado é que tem que cuidar desse porco fedido aí, meu marido.

– Tá bom, então. Mas amanhã é sua vez.

– Olha, meu amigo adivinho, Ifà, disse que não é pra caçar cobra, pois ela pode ser o Orixá Oxumarê, Você tá ouvindo marido?

– Marido, você não pode matar cobra!

– Ora, se eu não matar a cobra, ela me mata com uma picada bem na minha perna, Oxum.

– Mas essa cobra não é de verdade, não. Ela é Oxumarê que é cobra e depois ele vira arco-íris.

– Como é que uma cobra é cobra e vira arco-íris, mulher! Eu acho que você tomou alguma coisa!

– Pois vai bichão.

E Oxóssi foi e caçou Oxumarê. Ele comeu e caiu durinho no chão.

– Tá vendo teimoso! Agora pronto.

Mas Deus Olorum, que era o mais poderoso de todos, curou Oxóssi que depois se transformou em um deus e Oxum também.

– Essa história. Esse mito africano nos ensinou muitas coisas boas. Se não fosse oxum o marido dela tinha morrido. Que tem lugares que tem mais de um deus. Mostrou sobre os búzios e que eles existem de verdade mesmo que a Mayanne (bolsista UFPI) falou pra gente e que na floresta tem Oxossi que protege as matas.

Alguns trechos relevantes das falas:

– Essa floresta hoje tá muito é ruim de caçar. Se eu chegar em casa sem comida, minha mulher me bota pra fora e eu vou dormir na rua.

– Oxum, Oxum, eu trouxe um porco pra você limpar. – Eu mesma não! Vou bem borrar meu esmalte e ficar fedendo a porco. Olha que eu sou linda, perfumada e sou cheia de joias. Você que está todo suado é que tem que cuidar desse porco fedido aí, meu marido.

– Marido, você não pode matar cobra! – Ora, se eu não matar a cobra, ela me mata com uma picada bem na minha perna, Oxum. – Mas essa cobra não é de verdade, não. Ela é Oxumarê que é cobra e depois ele vira arco-íris. – Como é que uma cobra é cobra e vira arco-íris mulher! Eu acho que você tomou alguma coisa!

– Essa história. Esse mito africano nos ensinou muitas coisas boas. Se não fosse oxum o marido dela tinha morrido. Que tem lugares que tem mais de um deus. Mostrou sobre os búzios e que eles existem de verdade mesmo que a Mayanne (bolsista UFPI) falou pra gente e que na floresta tem Oxossi que protege as matas.

As crianças detiveram-se na relação entre Oxum e Oxóssi. Durante os ensaios, uma das alunas comentou comigo: “– Ele só não vai morrer por causa que Oxum pediu muito pra Deus pra ele não morrer. Ela gosta muito dele”.

Ao final das atividades, os espíritos ancestrais conduziram as crianças para suas famílias, levando axé para suas comunidades. A professora revelou-nos a satisfação de trabalhar daquela forma “tão criativa e animada” com um tema todo novo. Observei a sua volta e percebi seus “eus” ancestrais felizes, pois ela estava permitindo o enraizamento da cosmovisão africana em suas vidas. Não se dava conta de que aquele “alegramento” fora originado por seus “eus” ancestrais infantis, que finalmente se viram permitidos e convidados a participar das atividades educacionais da escola em brincadeiras muito divertidas e que tinham grande propósito para a formação pedagógica dos sujeitos aprendentes.

4.4 Conto Interventivo IV: cultura negra florianense

Seis horas da manhã. O sol em Florianópolis acorda cedo. Gosto disso. Minha natureza Obaloaê é abastecida de raios solares.

Aquele dia ensolarado motivou-me a caminhar pela estrada de terra para encontrar um local bonito para banhar de rio. (Preciso disso: viver em Florianópolis é também se molhar na Oxum florianense, o Rio Parnaíba). Segui meu caminhar respirando calmamente, pensando em tudo que vinha vivendo com meus “eus” na Escola Eleutério Rezende. Os encontros na escola vibravam em nossas vidas. Eles estavam repletos de olhares nas costas: os saberes que tecíamos eram linhas de fuga para a tradição. Mas a tradição não é apenas retorno às ações do passado. As imagens tradicionais têm valores, saberes e falares que nos direcionam a uma pedagogia. Há uma capacidade formativa que atravessa a tradição.

Vó Benita, “uma epistemologia ancestral”, revela-nos com sua existência a força da ancestralidade presente no tempo, que comporta as dimensões do presente, passado e futuro. Vó Benita está viva no tempo e sempre estará. Ela nos apela a não esquecermos que o *presente* é apenas um dos elementos do elemento tempo, que não sobrevive sem seus complementos *passado* e *futuro*. Contudo, a cosmovisão de raiz africana apela mais ao tempo passado. Essa ideia tem ressonância nas palavras de Eduardo Oliveira, quando enegrece que é no passado que encontraremos as respostas para o que estamos a viver no tempo presente. Fala que é nesse espaço-tempo que está toda a sabedoria dos ancestrais (2006, p. 48).

Pronto! O rio! Deixei-me abrigar pela sombra das árvores. Pus meu pé descalço ao chão e senti a terra e as pedras entre os dedos, brincando com esse atrito. A terra acariciava

meu pé. Tínhamos ali um pacto de amizade e encontro: ela e eu éramos parte daquele presente-vivência. Imaginei quantas vezes aquela cena repetiu-se na história. O rio e suas margens vivem a ação contemplativa dos humanos desde seus tempos de existência.

“– *Vem Dadá! A água tá muito boa de banhar!*”

Acordei de meu diálogo com o tempo. Zica e Macu banhavam no Rio Parnaíba com outros erês e convidam-me a participar daquele momento de alegramento.

Depois de um “tibum” dentro d’água, Macu e Zica apresentaram-me a Baderinwa, uma adolescente de braços fortes e rosto redondo. A menina ofereceu-me um enorme sorriso em nossa apresentação. Em seguida, chegaram à beira do rio onde estávamos sentados e, brincando com a água, mais três jovens energias: Nyashia, Halima e Azmera. Fiquei muito curiosa sobre seus nomes.

Os erês atravessaram a barreira das dimensões do espaço e do tempo para brincar no presente. Os adolescentes divertiam-se com as memórias da formação na Escola Eleutério Rezende, comentando que achavam divertido verem as professoras tomarem o lugar de seus alunos para aprender sobre o que já sabem. Nyashia fez questão de explicitar: “– *Não é que as professoras saibam de tudo. Ninguém sabe tudo! Mas os saberes ancestrais estão colados em seus corpos e memórias*”.

Tive curiosidade em saber o significado de seu nome e a menina explicou que Nyashia, em yorubá (de Swahili), quer dizer *princesa africana bonita de propósito*. Admirei a beleza da pequena princesa, assim como seu comentário sobre as professoras da escola.

Halima ensinou-me que seu nome significa *suave*. O jovem erê recordou as oficinas que fizemos sobre cultura florianense, falando sobre a importância daqueles momentos para os sujeitos participantes: “– *Aquela foi uma oficina sociopoética, gente. As professoras tinham o tema gerador cultura negra Florianense para as brincadeiras de pesquisa durante o desenvolvimento da técnica*”.

“– *A Brincadeira sociopoética desejava a construção de conceitos sobre o tema. Era para conhecer sobre a cultura negra de Floriano*” – comentou Zica.

Os erês brincavam com as professoras na dança com música africana. Moviam seus corpos com alegria e motivação. A música presenteava-nos com uma percussão relaxante. As professoras e os erês deixavam-se levar pelos instrumentos, enquanto a orientação era “SE A CULTURA NEGRA EM FLORIANO FOSSE UM MOVIMENTO CORPORAL, COMO ELA SERIA?” Envolvidas pela música, as professoras criaram um movimento coletivo e deram a ele um sentido individual a partir de conceitos que foram associados às manifestações culturais da cidade de Floriano.

Baderinwa, *a merecedora de respeito*, disse que, assim como seu nome, “aquelas eram tradições locais dignas do respeito das pessoas, já que são tradições”, lembrando a fala de uma das professoras participantes da formação.

“– *As raízes cavam a terra em busca de segurança. Elas procuram firmeza para não sucumbirem ao esquecimento. O esquecimento é o que há de mais temido pela tradição*”.

As palavras firmes da jovem espiritual enchiam-nos de sentimentos-raízes e era esse o sentimento manifestado na oficina sobre cultura negra florianense. O círculo feminino tinha vida, era uma tribo de mulheres a criar movimentos. Seus corpos eram raízes ancestrais fincadas no chão da tradição.



Imagem 17 – Provoações durante a oficina

A provocação continuou: “E SE SEU MOVIMENTO-CULTURA-NEGRA-FLORIANENSE FOSSE UM *ELEMENTO DA NATUREZA*, QUE ELEMENTO SERIA? POR QUÊ?” A percussão afro chamava à criação conceitual. Elas esparramavam lindamente suas raízes quando atendiam aos apelos da tradição oral em falares assim: “Terra de plantação. Pé de pião. Casa de abelha. Terror das Ondas. Boi do Né Preto. Som de Onça. Vento de poeira. mão de costureira. Barro molhado. Vento de sanfona. Madeira de fiar. Ervas que curam. Ar de capoeira. Pedra do reggae”.

Esses falares acompanhavam-se de explicações:

- A palavra que eu disse foi terra de plantação, professora. Porque a cultura do agricultor nos dá o de comer através da terra molhada e preparada com estrume. Eu lembrei que nossas raízes aqui da nossa cidade é a do campo. Temos uma região com muita gente que se desloca do interior para a cidade. Plantar tem uma sabedoria. Tem um conhecimento. Meu movimento foi lembrando disso. Quando se tá no roçado se canta, se alegra com o trabalho.
- Eu pensei num pé-de-pião. Aqui na nossa região tem muita curandeira. É que as pessoas não falam. Mas ali no bairro Bom lugar tem delas que tira

mal olhado, quebrante. Tem mesmo, eu acredito nessas coisas. A Dona Maria Natividade até saiu na revista do Projeto *Griot*. Eu acho que tem também uma cultura aí africana quando a rezadeira e o curandeiro usam dos meios naturais para tirar o mal olhado e o quebranto.

– Veio na mente a renda feita como se fosse a casa de abelha, com aqueles buraquinhos, tipo nos labirintos de renda. Na cultura de renda popular das rendeiras se tira o sustento de muitas famílias. Só que as pessoas de Floriano e até do Piauí não valorizam esse artesanato nosso. Eu acho que esse trabalho manual tem muito de cultura negra do Piauí e do maranhão.

– Eu pensei o movimento como um terror das ondas. É o nome do boi do seu Ademazinho lá do cais do porto. Na brincadeira do Boi Terror das Ondas do mestre *Griot* Ademazinho. É ele é um mestre do Projeto *Griot*. Ele mexe com umbanda. Tem um centro lá do lado da sede do boi. O boi é esse movimento cultural negro na cidade.

– Eu já disse foi boi do Né Preto. É outro boi muito antigo aqui dentro de Floriano. Tem mais de cem anos. Tradição centenária. O seu Né Preto foi a primeira criança a brincar nesse boi. Meu movimento foi como se eu tivesse dentro do boi.

– No meu movimento eu pensei foi na palavra som de onça, que é um dos instrumentos usados no boi. Faz um barulho estranho. Eu sei que era pra pensar um elemento da natureza, mas me veio foi isso. Não sei se foi por causa da onça. Ela é da natureza, gente! (risos).

– Minha palavra, foi no movimento quando eu pensei no boi também. (risos). Mas eu já mentalizei assim no ritmo. O pé levanta poeira no vento enquanto tem dança no boi. Como é um elemento da natureza aí eu juntei e ficou: vento de poeira.

– Me veio na mente as costureiras daqui que gostam de fabricar bonequinhos de pano. Que a gente chama de bruxinha. Eu pensei na mão de costureira que fabrica bonequinhos de pano com retalhos coloridos.

– O movimento veio na minha mente. O barro molhado se contorcendo na mão de alguém para fazer peças. Pensei em barro molhado para esculpir os potes e peças de decoração do bairro Curtume. Eles vivem há muito tempo sobrevivendo de fazer pote. É a família do seu Raimundo tudo. Desde que eu me entendo dentro de Floriano que eles fazem esse trabalho. Acho que é uma tradição da cultura negra também.

– Era pra pensar algo de natureza. Eu pensei no vento. Aí lembrei do sanfoneiro. Ficou vento de sanfona que faz o barulho do som da sanfona acompanhada do triângulo, do pandeiro e do zabumba. Eu acho que tem da nossa cultura. O povo é que não valoriza.

– Pensei que meu movimento tinha o nome madeira de fiar. Eu lembrei que é a roda de fiar. A arte de fiar de antigamente confecciona rede, varanda. Muita gente sobrevive de artesanato, de fazer. O elemento da natureza é a madeira de onde a roda é feita!

– Me veio à mente as plantas naturais para curar. É uma sabedoria dos antepassados da região quase esquecida. Os curandeiros fazem parte dessa região. Muitas plantas curam e a medicina usa dessa sabedoria, essas ervas que curam.

– Porque na capoeira eles viram como o ar. Pensei na palavra ar de capoeira. Ficam que parece que eles voam. Parece que não tem peso no corpo. E eu

acho que essa é uma tradição direta do povo negro. Aqui em Florianópolis tem muitos grupos. Até a professora faz parte.

– Veio na minha mente o movimento do reggae. A gente sabe de o quanto essa cultura aqui é tida como de marginal, né. Tem um bairro aqui que tem muito dessa tradição. O bairro Vereda. Lá tem muitos negros mesmo. Mas vai dizer que mora no Vereda! Só que quando uma pessoa gosta de reggae. Assim... que quando gosta de reggae é tão forte que nem a pedra. Ai eu pensei na palavra elemento da natureza: pedra de reggae.

Resumindo:

A Cultura Negra Florianense é Movimento Elementos da Natureza

É *Terra de Plantação*, “porque a cultura do agricultor nos dá o de comer através da terra molhada e preparada com estrume”.

É *Pé-de-pião* “[...] quando a rezadeira e o curandeiro usam dos meios naturais para tirar o mal olhado e o quebranto”.

É *Casa de abelha* “na cultura de renda popular das rendeiras. [...] Nos labirintos de renda”.

É *Terror das ondas* “a brincadeira do Boi Terror das Ondas do mestre *Griot Ademazinho*”.

É *Boi do Né Preto* “tradição centenária. O seu Né Preto foi a primeira criança a brincar nesse boi”.

É *Som de onça* “que é um dos instrumentos usados no boi. Faz um barulho estranho”.

É *Vento de poeira* “no ritmo o pé levanta poeira enquanto tem dança no boi”.

É *Mão de costureira* “que fabrica bonequinhas de pano com retalhos coloridos”.

É *Barro molhado* “para esculpir os potes e peças de decoração do bairro Curtime”.

É *O vento de sanfona* “que faz o barulho do som da sanfona acompanhada do triângulo, do pandeiro e do zabumba”.

É *Madeira de fiar* “que é a roda de fiar. A arte de fiar de antigamente confecciona rede, varanda...”.

É *Ervas que curam*, “plantas naturais pra curar. É uma sabedoria dos antepassados da região quase esquecida. Os curandeiros fazem parte dessa região”.

É *Ar de capoeira* “porque na capoeira eles viram como o ar. Ficam que parece que eles voam. Parece que não tem peso no corpo”.

É *Pedra do reggae* “que quando gosta de reggae é tão forte que nem a pedra”.

O sol estava mais quente. Resolvemos mergulhar para aliviar o calor. Depois do refrescar, resolvemos deixar apenas o pescoço de fora d’água, mas continuamos conversando:

“– *Desses movimentos que foram metaforicamente representados por ‘elementos da natureza’, na concepção das professoras, existe raiz africana no movimento, na forma de pensar, de realizar as ações culturais. Lembro que as professoras referiram-se também ao Projeto Vida e Arte e Ação Griot Nacional como a referência que as orientou para essa oficina*”.

Nyashia falou que em Florianópolis foi desenvolvida, no ano de 2009, a Ação Nacional *Griot*, ligada ao Ministério da Cultura. *Griots* são mestres da tradição que guardam e divulgam os saberes de uma comunidade, saberes esses transmitidos de geração a geração. Os mestres *Griots* realizaram vivências em mais de 20 escolas estaduais na cidade piauiense.

“– *Sim, a cidade tem muitos mestres Griots. Os resultados das ações dos Griots foram publicados em uma revista que auxilia as professoras como material pedagógico na escola. As professoras nos ajudaram a lembrar desses sábios e de seus saberes de raiz africana fundamentais para a cultura da cidade*”.

Seguiu-se enumerando esses mestres:

- a) Ademar Soares é o Mestre *Griot* idealizador do Boi Terror das Ondas. Ele tem mais de 70 anos de idade e sabe tocar e ensinar a tocar todos os instrumentos usados na brincadeira do boi (xiadeira, onça, pandeiro);
- b) Dona Maria do Bairro Curtume é Mestre *Griot* da argila. Na revista produzida pelo Projeto *Griot* Nacional, D. Maria explica que o artesanato em argila é um meio de sobrevivência de todas as pessoas da comunidade, uma arte passada de pai para filho desde muitas gerações;
- c) Dona Eva Ribeiro é Mestre *Griot* da renda. Conhecida como Evinha Rendeira, aprendeu a arte com sua madrinha ainda na infância. Tem hoje a responsabilidade de ensinar nas escolas a arte da renda para não deixar a tradição da região morrer;
- d) Seu Isaias Rodrigues é Mestre *Griot* da sanfona. Ele conta que começou a tocar um instrumento chamado de viajejo, depois, passou para sanfona. Ele vai às escolas da cidade e toca com os aprendizes baião, xote, samba, forró.

A oficina levou-nos a conhecer os mestres da cultura florianense, visto que as professoras sabiam o valor da tradição para sua prática pedagógica e curricular. Os erês acompanharam esse movimento protegendo a energia ancestral do esquecimento. Eles sabiam da importância de movimentar a tradição, que tem a mesma importância que os elementos da natureza para uma roça de Candomblé: não há axé e nem Orixá sem folha, sem água, sem terra, sol; não há energia ancestral sem o movimento da tradição.

O Sol estava quase se pondo. Os jovens erês haviam partido para seu mundo espiritual. Juntei meus pertences e caminhei pela estrada de terra tomando o caminho de volta. O Rio e sua grandeza Oxum abrigou nossas memórias e proporcionou-nos a felicidade do encontro comunitário.

4.5 Conto Interventivo V: visita mandingueira

“– *Acho que a escola precisa de movimento, Dadá*” – disse Príncipe depois de fazer uma belíssima meia lua de compasso no cais de Floriano.

Príncipe, como sempre, vestia branca roupa de algodão, sandálias de couro e muita segurança: “– *Falar sobre capoeira não basta. A Capoeira fala por si. Ela tem sua própria linguagem. Ela ensina. Ela educa porque também é uma filosofia. Pode acreditar que a capoeira vai fazer uma grande diferença nessa formação. Professoras, professores, alunos, alunas e pais devem sentir o ritmo, as palmas, observar os movimentos cortando o ar. Isso será um acontecimento que vai marcar esse curso!*”

Resolvemos então tornar a escola uma roda de capoeira. Inicialmente, fomos ao treino do domingo. O grupo procurado não tinha muita gente, mas estava animado. Aprendemos alguns movimentos e a meninada da acrobacia ariscou e realizou uns saltos acrobáticos. Depois do treino e da roda, sentamos ao chão e fiz o convite a todos. Esse momento levou-nos a uma longa conversa sobre a relevância da capoeira na educação.

“– *É um esporte brasileiro muito importante hoje em dia*” – mencionou Pingo. Já Besouro, disse que toda escola deveria ter capoeira, pois, para ele, os alunos tornavam-se mais respeitadores uns com os outros, pois, para ser violenta, a pessoa não precisa fazer capoeira. Leo disse que, para ele, a capoeira havia sido o único esporte que o estimulava a estudar. Disse que ficou mais concentrado para ler e fazer cálculos. Nossa conversa estendeu-se até as sete horas da noite. Eu e meus “eus” fomos embora e, alguns dias depois, realizamos uma reunião na escola para proporcionarmos uma apresentação de capoeira e falarmos um pouco sobre o grupo e o que as crianças e professoras quisessem saber.

Dias depois, os capoeiras organizaram o pátio da escola, vestiram abadás brancos e afinaram os instrumentos para o acontecimento. Macu e Zica atravessaram todo o corredor da escola correndo para contar-me uma novidade: “– *Muitas crianças estão perguntando o tempo todo sobre que horas vai começar a capoeira. Elas adoram esse jogo!*” – Disse Zica suada e sorridente.

“– *Sim, mas os alunos estão querendo a capoeira desde que passamos nas salas de aula fazendo o convite sobre esse dia. Olha! Quantos olhos curiosos querem ver os capoeiristas e seus instrumentos!*”

Era verdade. Macu tinha razão. Muitas crianças arriscavam-se a “levar carão” da professora para tentar ver alguma coisa no pátio. Muitas cabecinhas nas portas as enfeitavam.

Fomos eu, Macu e Zica passear no corredor para saciar um pouco a curiosidade dos pequenos. Muitos saíram da zona permitida, a sala de aula, e correram para nos abraçar no corredor.

“– *Tia, tia, que horas vai ser a capoeira?*” – Valéria nos acompanhava.

Dissemos que seria dali a alguns minutinhos, já que esperávamos tocar a sirene para a hora do intervalo para só depois começarmos nossa grande roda de capoeira.

Berimbau, pandeiro, capoeiras cantando, capoeiras jogando. Dois a dois, a galera corria roda adentro e soltava o jogo. Eu também brinquei, joguei. Aquele era também o grupo de que eu fazia parte. Havia uma sintonia, um axé muito bom entre nós. Jogo vai, jogo vem. A meninada arriscava uma perna, um braço. Jogavam com os experientes. Muito axé, muita energia boa.

Pingo, entre outras coisas, soltou:

*A bengela chamou pra jogar.
A bengela chamou pra jogar
Capoeira
Tudo começou assim
Hoje eu tenho que lembrar
De Maria Martinha do Bomfim
Luiz Cândido Machado
Que eram os pais de Mestre Bimba
Manoel do Reis Machado
A Bengela chamou pra jogar
A Bengela chamou pra jogar
Capoeira.*

A roda rodou até o final da tarde, quando os pais chegaram para buscar as crianças. Professoras e alguns alunos ainda ficaram mais um pouco e procuraram saber o nome de cada instrumento, o nome do bairro onde o grupo reunia-se e os dias em que havia treinos.

No final das atividades, todos os capoeiras e as bolsistas da pesquisa foram para minha casa fazer um lanche. Nesse momento, pude perceber o quanto era importante para o grupo a realização de atividades de valorização da capoeira. As crianças e os jovens do grupo sentiam-se importantes, referência. Em todos os momentos, Príncipe admirava a destreza dos capoeiras e zelava para que toda aquela ginga cravasse nas memórias dos alunos e das professoras.

Disse ele: “– *Que essa alegria jogada seja um marco na história dessa formação*”.

4.6 Conto Interventivo VI: visita regueira

Príncipe chegou cedo à escola. Eu, Raira, Mayanne e Liliane estávamos conversando sobre a visita da capoeira na escola que acontecera dias atrás quando ele chegou. Parecia tenso, preocupado. Abrimos mais a roda de conversa e Príncipe contou-nos sobre sua angústia: “– *Estive toda a semana bastante preocupado com a visita do reggae na escola de hoje. Então pedi a Ifá que jogasse búzios para mim. Ele também não gostou do que viu. É bom vocês se prepararem para possíveis reações agressivas. Eu acredito que o reggae é o símbolo da resistência negra aqui em Floriano. Há um ódio histórico. Há uma vontade explícita de estigmatizar essa tradição cultural. Fiquem firmes e confiantes, porque o reggae vai ser um momento para perceber a tolerância das pessoas, inclusive a nossa própria em relação à rejeição de nossas propostas formativas*”.

Ficamos um pouco tensas com as advertências de Príncipe. Era a tensão estampada também no rosto das professoras que, naquele instante, chegavam à escola para sua rotina de trabalho. Elas nos saudavam com um “boa tarde” diferente. Estavam igualmente tensas, preocupadas. Príncipe encarnava a tensão da escola em relação à reação da comunidade escolar. Havia uma expectativa muito ruim: a escola estava prestes a cometer um pecado! Recebemos todos esses sinais com temor, mas seguimos o que havíamos planejado, como nos orientou meu “eu” Príncipe.

Já era metade da tarde. A sineta tocou para o intervalo. As crianças jorraram das salas de aula para fora. É muito interessante ver essa cena. Estávamos eu e meus “eus” ancestrais entre dois corredores, então imaginamos que o fluxo de crianças que saía de dentro das salas de aula e invadiria os dois corredores, na verdade, olhos d’água jorrantes. Elas estavam, pareceu-nos, represadas. Saem fluidas e rápidas. Desejam o movimento. Correm, sorriem, brincam, mexem umas com as outras. Querem fazer tudo ao mesmo tempo. Querem o contato direto com os seus e as suas de forma livre. Essa é a nítida impressão que tivemos com a visão dos corredores repletos de alunas e alunos.

Alguns correram ao nosso encontro e perguntam:

“– *Tia, Hoje vai ter reggae?*”

“– *Vai ter a galera do reggae, sim. Podemos até dançar*” – respondo.

“– *Não, reggae, não! Minha mãe não vai deixar, tia. É melhor capoeira de novo!*”

“– *Mas por que reggae não?*”

“– *Porque é chato!*”

“– *Porque minha mãe não gosta*”.

“– *É que eu prefiro capoeira ou suingueira*”.

As professoras estavam visivelmente tensas. Estavam envolvidas na logística do encontro, ajudando na organização do pátio para receber o DJ Leo Pedra e seu equipamento para rolar aquele baile de *reggae*, mas havia um desconforto visível.

Leo Pedra chegou, cumprimentou-nos e foi montando o equipamento. Depois de toda a parafernália montada, pegou o microfone e foi falar com a galera da escola. Alunas, alunos, professoras, bolsistas, eu, funcionárias e algumas mães ouviam o DJ Pedra:

– Boa tarde pessoal! Meu Nome é Leo. Leo Pedra. Eu fui convidado aqui pela professora Rebeca Alcântara da Universidade Federal do Piauí pra vir aqui representar o reggae. Representar o movimento do reggae aqui de Floriano. O que eu tenho a dizer pra vocês é que o reggae aqui é um movimento muito forte. Mas muita gente não conhece nosso movimento. O reggae é uma arte. O reggae tá salvando muita gente aqui de Floriano. Eu faço parte aqui na cidade de uma Associação de Colecionadores de reggae. Tem muita gente compromissada nesse movimento.

– Essa Associação começou assim: um pessoal começou a se reunir ‘pra’ ouvir reggae. Uns tinham umas músicas, outros, outras músicas. Então a gente fazia um encontro até “pra” trocar informação, conversar, compartilhar músicas ‘pra’ aumentar nossa colação. O pessoal começou a comentar das necessidades de algumas pessoas da cidade. A maioria desses membros são evangélicos. Então, por parte da religião, tinha muita gente interessada em ajudar as pessoas. Como a gente tinha esse espaço de gostar do reggae e de se reunir por causa desse motivo, resolvemos então unir o útil ao agradável. Quando a gente se encontrava, além de falar sobre reggae, também se reunia “pra” resolver algumas necessidades de gente que estava precisando de ajuda.

– Nós então resolvemos oficializar esse grupo criando uma Associação. Temos nosso presidente, tesoureiro, tudo direito. Não sei se vocês sabem, mas hoje no Brasil, a principal cidade do reggae é São Luiz-MA. Em segundo lugar é Fortaleza-CE e em terceiro lugar vem Floriano-PI. É que não é divulgado devido à discriminação que o reggae passa, mas Floriano tem muito reggae. Tem gente que fala que é coisa de marginal. Mas se for fazer um estudo, tem mais violência nas festas de forró que tem. Em festa de reggae dificilmente tem problema com droga, briga. Até porque, hoje a maioria do reggae é evangélico. Tem muito cantor de reggae que canta reggae evangélico, muito mesmo.

Enquanto o DJ falava ao microfone, eu, Mayanne, Valéria e Liliane, transitávamos entre as pessoas sentindo a reação, ouvindo os comentários, conversando, percebendo, sentindo pra entender o que estava acontecendo. Sentei perto de uma das professoras e não falei nada. Apenas sorri para ela e esperei. Ela, sorrindo e volta, comentou: “– *Professora, eu não sabia que existia essa associação. Eu ‘tô’ com vontade de contribuir. Ele disse que é possível doar cinco reais por mês. Pra ver como a gente tem preconceito. Eu mesma quando*

escutava falar de reggae, achava que era coisa assim, sabe, de gente que é envolvido com drogas. É que desde pequena o que se escuta é isso, professora”.

Uma mãe de aluno que estava sentada ao lado envolveu-se na conversa e complementou o que a professora da escola acabara de falar: “– *Eu morava no Vereda. Não tem nada a ver isso aí. Isso é preconceito. Reggae é uma música, não tem nada de droga. Se droga quem quer. Até em forró. Só o que tem. Eu conheço é muitos que compra pedra ‘pra’ vender em forró, em negócio de lual. O pessoal pensa que só porque ouve reggae é drogado. O pai veio foi buscar a filha dele ali no portão, num foi professora. Disse que era evangélico e que ia denunciar a escola”.*

A professora, com certo constrangimento, confirmou a informação daquela mãe de uma das alunas do 2º ano do Ensino Fundamental: “– *Foi. Um pai pediu pra falar comigo sobre uma conversa que a filha levou pra casa. Chegou até alterado ameaçando denunciar a escola. Que nunca tinha ouvido falar antes que uma escola ensinasse essas coisas de reggae ‘pros’ alunos. Era a primeira vez e que a filha era evangélica e que não iria deixar ela ficar. Eu disse que ele tinha todo o direito de levar a filha dele, mas que a gente não estava fazendo nada demais. Que o reggae é parte da cultura da cidade e que pode sim ser apresentado na escola. Mas mesmo assim ele não quis conversa. Pegou a menina pelo braço e saiu arrastando. A pobre da menina dizendo: ‘pai, eu quero ficar com minhas amigas’ e ele carregando, não queria conversa!”*

Rimos um bocado, mas comentamos também que o certo era que isso não tinha nada de engraçado. Era uma cena violenta e contrária ao que pretendíamos na escola.

As bolsistas UFPI conversaram com algumas crianças durante a fala o DJ. Entre alguns comentários destacaram: “– *Não, tia, eu preferia outra coisa. Não gosto de reggae. Minha mãe não quer que eu participe porque nós somos evangélicos”* (aluna 3º ano); “– *Minha mãe e meu pai passam o dia ouvindo reggae. Eu sei um monte de música”* (aluno do 3º ano); “– *Meu tio se apresenta. Ele sabe dançar reggae, professora. Se apresenta ele”* (aluno 3º ano); “– *Eu sei, mas tenho vergonha de dançar aqui na escola. Foi minha irmã que me ensinou”* (aluno 3º ano).

A essas alturas, já estava acontecendo o baile. Várias crianças dançando, outras com vergonha. Algumas se arriscavam sem saber e davam a dançar seguindo o ritmo da música. Era um vai e vem. Era criança para todo lado soltando o corpo. As professoras estavam querendo que a apresentação acabasse, era essa a nossa impressão, já que as crianças soltaram os bichos na dança. Era uma vitalidade erê que percorria o corpo da garotada.

O baile acabou. Fomos para casa. Mais um dia de intervenção em que a escola experimentou elementos da cultura negra de Florianópolis. Testamos os limites, as possibilidades. Dançamos na contramão dos preconceitos elaborados e ensinados. Professoras, alunos e alunas e até os pais e mães enfrentaram-se. O *reggae* do bairro Vereda finalmente foi um elemento importante da cultura florianense.

Segundo Mayanne, aluna do curso de Pedagogia da UFPI, esse *reggae* chegou a Florianópolis há muitos anos. Foi uma família que chegou à cidade, uma família de negros, que tinha o costume de fazer festas para ensinar o *reggae*. Muitas pessoas frequentavam, mas a sociedade, que é descendente de árabes, resistiram e resistem a essa cultura até hoje. Criou-se um preconceito em relação aos moradores desse bairro: toda pessoa que mora lá é alcunhada “nego da Vereda” ou “nego do reggae da Vereda”. Até as moças do bairro são mal vistas pela população de Florianópolis.

Meus “eus” observaram com atenção todos os episódios de nossas aventuras formativas, mas dessa vez não participaram. Resolveram apenas observar, velar. Depois de tudo passado, vi que se reuniram com outros seres ancestrais. Em coro, cantaram vários *reggaes* melancólicos. Parecia um coro de saudade. Parecia que padeciam de banzo. Nos olhos, algumas lágrimas brotavam. Príncipe cantou lindamente uma letra que parecia improvisar para acompanhar a música regueira ao fundo:

*Não me deixe esquecer
Essa melodia é para recordar
As águas do Parnaíba
Nas margens do Parnaíba
Dançaram a vida
Dançaram a morte
O reggae é a alegria do corpo
Não pode ser abafado
Deixa-os reguear
As águas do Parnaíba
Nas margens do Parnaíba
Dançaram
Deixa-os continuar
Dançam lindamente
É emocionante os ver dançar
Deixa-os reguear
(Meu “eu” Príncipe)*

4.7 Conto Interventivo VII: festa de erê ou a culminância da formação em negras apresentações

Fizemos nosso último encontro de formação com a visita regueira à escola. Pronto! Depois nos reunimos mais uma vez: era hora de planejamento. As professoras, com ajuda das bolsistas, organizaram apresentações com alunos e alunas. Professoras e bolsistas decidiram com quem planejar.

Planejamento feito. Recursos necessários pensados. Marcamos a data para a realização das atividades.

Vó Benita estava majestosamente sentada. Mês de maio, mês das pretas velhas e dos pretos velhos. Era toda satisfação: estava com seu vestido de festa, branco, comprido. Tinha renda na barra e em redor do pescoço. A cabeça coberta com um pano branco cuidadosamente arrumado em forma de turbante. Pitava o cachimbo e sorria das presepadas das crianças que passavam correndo perto dela.

Falei: “– *Bença, Vó!*”

“– *Deus abençoe nhã moça!*”

“– *Vó tá bem sentada?*”

“– *Se percupa não, nhã moça. Veia tá bem. Véia veio vê os erê! Avia moça. Véia fica aqui oiando. Nanã zele por vois micê!*”

Chegou a hora. Bolsistas e professoras prepararam as crianças. A primeira a apresentar-se foi a turma do primeiro ano. Dançaram uma música em homenagem aos orixás. Os meninos vestiam roupas de capoeira e as meninas blusas e saias cumpridas brancas do Programa Mais Educação para apresentação de atos folclóricos. Pareciam que tinham sido confeccionados para o Candomblé. Incrível! Vó Benita sorria baixinho fazendo essas reflexões.

Ao som de uma canção escolhida pela professora, Canção para Yemanjá, as crianças dançaram em círculo. Como não sabiam direito como fazer, resolvi entrar na roda e dançar junto a elas. Algumas reações e comentários sobre a atividade foram importantes para nós: uma das crianças recusou-se a dançar. Disse que não podia participar da apresentação porque era evangélica. Sua mãe não havia permitido e ela não a iria desobedecer para não deixar triste sua mãe. A pequena ficou sentada quieta em seu canto sem esboçar nenhuma reação.



Imagens 18 e 19: Dança dos orixás

Já a professora esteve muito envolvida em tudo. Parecia muito motivada pela formação. No entanto, no momento da dança, pareceu-me um pouco constrangida, não se animando para dançar junto às crianças, apesar de meu convite. Valéria, uma das orientandas, pela primeira vez assistia a algo semelhante a uma festa de Candomblé. Ficou admirada com a cena. Sua orientadora ensinando crianças a dançar para Yemanjá.

A segunda turma jogou capoeira. Rapidamente, as crianças do primeiro ano retiraram a roupa de capoeira e emprestaram-nas para as crianças do segundo ano. Lá estavam elas. No ritmo da capoeira angola, os meninos levantavam pernas, davam piruetas no ar. Valia tudo na tentativa de jogar alegremente. Vó Benita sorria admirando os pequenos esforçando-se para gingar a arte da capoeira. Príncipe tinha os olhos marejados. Estava no canto escorado em uma coluna. Parece que queria ser esquecido por mim, apenas deslumbrado com as pernas da garotada. Em determinado momento, tocou em meu ombro e disse: “– *Vai, Aidê*¹⁹. *Joga com eles! Vai lá! Vai brincar!*”



Imagem 20 – Jogo de capoeira entre alunos

¹⁹ Aidê é meu nome na capoeira. Fui batizada pelo professor Pânico do Grupo Centro-Oeste de capoeira da cidade de Florianópolis, onde recebi minha terceira corda.



Imagem 21 – Capoeira entre Rebeca e Professora do 2º ano

Assim que Príncipe distancia-se, um dos garotos acena convidando-me para dentro da roda. Não pude resistir aos apelos de um capoeira e de uma criança. Corri roda adentro e joguei com todas as crianças da roda. Por último, uma professora disse que não podia deixar de jogar comigo. Correu roda adentro e capoeirou. Brincamos, filosofamos, jogamos. Trocamos nossos axés. Príncipe foi às lágrimas, emocionado com o espetáculo da Cosmovisão Africana dentro da Escola Eleutério Rezende.

O terceiro ano dançou para Oxum ao som de Rita Ribeiro. As meninas estavam vestidas com roupas coloridas. Inicialmente se reuniram com professoras e bolsistas na sala de aula para maquiagem, cabelo, roupas. Vale mencionar que algumas chegaram à escola penteadas com tranças, penteados afro feitos por mães, tias e avós. A professora havia pedido simplesmente que as mães fizessem penteados para uma apresentação afro e algumas crianças chegaram impecáveis.



Imagem 22 – Dança para Oxum

Dançaram para Oxum lindamente. Em seguida, realizamos o desfile da beleza negra. As dançarinas de Oxum apresentaram-se uma a uma. Quem narrou foi a professora do Pré II. Uma a uma, as meninas negras desfilaram a beleza negra da escola. No momento da escolha, tive o privilégio de fazê-la. Para espanto de todos, anunciei ao microfone: “– *Não foi possível escolher a beleza negra da escola Eleutério Rezende. Essa tarefa é impossível. Todas as meninas que desfilaram são beleza negra da escola. A escola tem belezas negras*”.



Imagem 23 – Dança da beleza negra

Todas as meninas ficaram muito felizes. Tinham sua autoestima no alto. Foi emocionante. Zica e Macu acompanharam todo o processo e emocionaram-se com o orgulho de *ser negra* estampado em cada um daqueles rostinhos infantis.

Após as apresentações, foi servido um lanche da culinária afro-florianense: pipoca, bolo de batata, sucos de várias frutas, bolo de milho e bolo de macaxeira.

Procurei em todos os recantos da escola. Meus “eus” ancestrais não estavam mais. Deixaram-nos a sós aproveitando os resultados de nossa formação. Formou-se uma grande festa da Cosmovisão Africana. A escola tinha uma energia negra. Era possível sentir as falas, o cheiro das comidas, as roupas das crianças, o trânsito de gente nos corredores. Parecia que estávamos na roça de Candomblé. Tinha até criança comendo no chão com bolo na mão.

Macu puxou minha saia e comentou: “– *Só está faltando pedir agô pra você, dofona*”.

Encerramos a formação já marcando o dia de fazermos o círculo de cultura avaliativo de todo o processo. Assim nos despedimos.

5 CONTOS DE ANÁLISE

*Vou visitar com meus “eus”
As raízes transformadoras
Raízes baobá
Raízes formação
Raízes axé
Vou analisar
O resultado
De nosso entaçado
(Rebeca A. Meijer)*

Para fins de análise, irei considerar o conteúdo autoformativo esperado numa pesquisa-formação as transformações da realidade em situação formativa a partir do tema gerador *Cosmovisão Africana*, apelo da pesquisa-ação e da pesquisa-formação, mas também me voltarei aos objetivos de pesquisa traçados nos contos de introdução:

- a) Realizar avaliação diagnóstica a fim de constatar a presença de conteúdos acerca da cosmovisão africana nas práticas pedagógicas intencionais de professores de uma escola pública;
- b) Possibilitar a elaboração de concepções sobre cosmovisão africana por professores no âmbito de uma pesquisa-formação;
- c) Subsidiar a elaboração e a aplicação de práticas pedagógicas inspiradas nos princípios da Cosmovisão Africana no âmbito de uma pesquisa-formação com professores;
- d) Possibilitar que práticas pedagógicas e concepções diferenciadas sobre o tema Cosmovisão Africana possam ser elaboradas a partir de uma pesquisa-formação com professores do Ensino Fundamental I;
- e) Analisar se a pesquisa-formação contribuirá na valorização da Cosmovisão Africana na escola e em que medida.

5.1 Conto de Análise I: sob os olhares dos mais velhos, ou um dos princípios da cosmovisão africana

As mãos pretinhas e enrugadas tocavam os alimentos com a segurança de quem faz essa atividade a vida toda. Cantarolando e cozinhando, Tia Betinha²⁰ quase dançava na

²⁰ Tia Betinha é uma personagem em homenagem às mulheres “griôs” do Piauí, que muito me ensinaram sobre costumes, comportamentos, sabedorias populares etc. Em especial, Dona Betinha, auxiliar de serviços gerais na UFPI, Campus de Floriano – CAFS, que sempre me recebeu na cozinha do campus com sua alegria contagiante, ensinamentos e palavras de conforto sempre que precisei. É também uma homenagem às senhoras do

cozinha de chão batido. As panelas de barro estavam cheias com alimentos para o almoço. Ela estendeu a esteira no chão, dispôs o imenso tacho e barro no centro e distribuiu os alimentos com paciência e estética, cada um em um canto da vasilha. Lembrou-me o padê que fazemos na roça de Candomblé.

Arroz para um lado, feijão para outro, verduras em outro, farinha de mandioca torrada, carne de gado, carne de aves. Pronto! Terminada a ornamentação, a anciã pôs-se de pé, caminhou até a porta de entrada da casa e chamou seus convidados que iniciavam uma conversa no alpendre daquele sítio, propriedade há alguns quilômetros da sede do município de Floriano e pertencente a uma das professoras participantes da formação.

“– Olha o almoço, pessoal!”

Eu, meus “eus”, alguns outros seres ancestrais, professoras envolvidas na formação, bolsistas e Tia Betinha sentamos em cima da esteira em redor do tacho colorido e perfumado com os alimentos preparados pela anciã. Ela nos explicou que esse é um costume do interior do Piauí e que passou de geração a geração. Nas palavras de Tia Betinha: *“– Aqui, quando vem gente estranha de Floriano ou de outras parte, a gente come em prato, ‘pra’ não pensarem que nós somos bicho do mato. Nós sabemos comer de prato e de colher, mas as professoras disseram que queriam o de comer feito nós faz desde os antigos. Então é assim, no tacho, todo mundo junto com a mão, dona moça”*.

Esse momento imaginário e especialíssimo, possibilitado por Tia Betinha, permitiu a mim iniciar a reunião das intervenções realizadas nesta pesquisa formativa para perceber os desdobramentos, o enraizamento, os sentidos, o alcance dos objetivos desenhados, os encontros, os desencontros. Foi um ano de intervenções com o intuito de formar de maneira parceira, criativa, inventiva para a valorização da cosmovisão de raiz africana no Brasil.

Entre ranços e avanços, as raízes penetraram o solo da escola a fim de entrelaçarem-se com toda e qualquer ramificação de natureza afrodescendente que encontrasse. Desde a análise diagnóstica, quando apenas começava o cravar das raízes na escola, ao indagarmos as professoras sobre o que sabiam sobre o conceito cosmovisão de raiz africana, nossas ações foram tomando grandes proporções. A partir da intervenção diagnóstica, a pesquisa-enraizamento decidiu sobre seus rumos e formas.

Assentamento Bom Sucesso, que muito me ensinaram sobre plantas que curam e, por fim, às senhoras da localidade da Manga, que cozinham deliciosas galinhas de parida para mim e convidados que levei para apreciarem as belezas naturais e culinárias da região. Por fim, está encarnada em Tia Betinha o rosto e o jeitinho doce e delicado de Dona Luzia, da cantina do Colégio Agrícola de Floriano, que, ao me ver, já vem com aquele sorriso já sabendo qual será meu pedido: *“– A professora quer o suco de tamarindo”*.

O próximo item foi o *ser negro* na escola no contexto da formação. Feito isso, o entrelace foi beber em mitos africanos e afro-brasileiros para cravarem-se na cultura negra de Florianópolis. A formação ganhou movimento e ginga com a visita da capoeira Centro-Oeste e dançou ao som do *reggae* da Associação dos Colecionadores de Reggae de Florianópolis. Por fim, os *erês* também quiseram se manifestar. Foi a vez de eles movimentarem as crianças da escola em atividades de culminância da formação.

Naquele instante-raiz, as crianças e suas professoras prepararam e apresentaram atividades de enraizamento em torno das intervenções formativas realizadas. Todos esses movimentos formativos foram movimentos de criação de um novo tempo. Foram práticas curriculares e pedagógicas possibilitadoras de outra forma de convivência e de percepção da realidade, mas, até que ponto as raízes da Cosmovisão Africana cravaram a terra da Escola Eleutério Rezende? Que tipos de raízes dessa natureza já havia naquele ambiente pedagógico?

Se lá já havia raízes dessa natureza e envergadura, que outras raízes foram surgindo com nossas intervenções? Enfim: até que ponto os objetivos pensados para essa pesquisa formativa foram alcançados? Seria interessante aproveitar aquele encontro para refletirmos sobre isso. Estávamos em situação totalmente contextualizada. À moda afro-florianense tradicional.

“– *Dadá, coma! Podemos comer e conversar*” – disse a professora Neusa, notando que eu estava com o pensamento distante. Aproveitei o momento da conversa para começar a falar sobre a pesquisa e seus resultados, ganhos, suas construções, criações, seu conteúdo formativo...

Expliquei estar pensando sobre a pesquisa na escola, tentando perceber o que ela havia representado para nós, para os alunos. Tentando perceber o raio de alcance daquele enraizamento-pesquisa na dinâmica pedagógica da Escola Eleutério Rezende.

“– *Professora, tomei a liberdade de convidar Dona Abá para nossa conversa. Ela é uma senhora aqui da comunidade e é Yalorixá. Mãe Abá, como é conhecida, tem coisas pra dizer sobre nossa formação*” – disse a professora Neusa levantando-se e encaminhando-se a um dos quartos da casa. De volta à cozinha, veio acompanhada de uma senhora muito idosa, mas muito sorridente e ativa. Estava com um vestido amarelo, umas argolas pequenas, pulseiras e uns colares dourados. A sacerdotisa deu-nos bom dia e sentou-se numa cadeira de balanço confortável próxima à porta que dá para o quintal. Levantei-me e saudei a autoridade presente batendo cabeça para ela. Mãe Abá deu-me a mão e eu a beijei enquanto me respondia dizendo: “– *Vá, filha, se assente no chão com seu povo que de lá nós proseia*”.

Obedeci à sacerdotisa, que do alto de seus 80 anos disponibilizou tempo e paciência para estar com aquele grupo de forasteiros em sua comunidade. A comida estava saborosa. A cena era de uma beleza imperdível. Todos sentados ao chão em cima de uma esteira de palha comendo da mesma vasilha de barro e com a mão. Pegávamos um pouco de tudo, fazíamos pequenas bolas e pronto! Estava feita a poção do alimento.

“– A professora Neusa me falou sobre o curso de vocês. Eu precisava ver com esses olhos aqui vocês!”

Príncipe sorriu para mim, bateu cabeça pra sacerdotisa, beijou sua mão e respeitosamente disse: *“– Mas o que a senhora tem a nos dizer sobre esse curso que aconteceu nessa Escola. Acha que foi uma coisa boa?”*

A pequena anciã olhou nos olhos do professor Príncipe e disse com ar grave: *“– Gostei muito! Pensei que era chegar o dia de minha morte e não ver nas escolas se falar sobre Candomblé e sobre Umbanda como duas entre tantas religiões do Brasil”.*

Mayanne, bolsista UFPI, cumprimentou Mãe Abá pedindo a benção. Ela não é nem de umbanda nem de candomblé, portanto, não havia a necessidade de bater cabeça. Depois, sentou-se novamente de frente ao tacho de comidas e disse: *“– Pois é, além dos muitos temas que trabalhamos, a religião de matriz africana foi um dos mais difíceis e, do meu ponto de vista, o mais necessário nessa formação, já que existe um preconceito muito grande por parte da maioria das pessoas da cidade”.*

A sacerdotisa pensou um pouco e, quase com um sorriso nos lábios, desafiou-nos a pensar sobre a formação de professores a partir dos valores das comunidades de terreiro:

– O que vocês todos aqui presente fizeram foi levar a visão de mundo das comunidades tradicionais africanas trazidas para Brasil ‘pra’ dentro das escolas. Mas o que é mais importante. Essa visão de mundo é aquela que deve está fundamentando os princípios das casas das religiões afro-brasileiras.

Mayanne, curiosa em saber mais, já que esse é seu tema de trabalho de conclusão de curso, seguiu perguntando na tentativa de aprender mais com a anciã: *“– Mas aqui em Floriano. Tem Candomblé, Umbanda. Como é que essas religiões se autodefinem, Mãe Abá?”*

– Aqui na região não tem aquela religião do jeito que veio da África. Aqui é misturado. O pessoal chama mais de macumba. Mas nós da religião sofremos muito com a ignorância das pessoas. Com vocês falando sobre isso na escola, espero que as professoras contribuam para nossa religião ser aceita assim como as outras.

As sábias palavras da sacerdotisa fizeram-me lembrar de Helena Theodoro, quando nos enriquece com seus saberes sobre as religiões afro-brasileiras, dizendo que,

assim como os iorubas (nagô em nosso país), é certo que na África todas as nações que deram escravos ao Brasil, professam, originariamente e com ligeiras variações locais, a chamada religião tradicional negro-africana. Essa religião se apoia numa força suprema, geradora de todas as coisas, mas abaixo dela existem e são cultuadas forças da natureza e espíritos dos antepassados. Para essa religião, o maior bem da existência é a força vital (axé) (2008, p. 70).

No Brasil, a religião negro-africana ganha outra conotação. Ela absorve influência da ideologia moderna ocidental constituindo-se a partir das culturas do branco e do negro. Vem, dessa forma, resistindo aos ataques e toda sorte de violência, seja ela simbólica ou não, mas preserva elementos fundamentais à sua gênese, a força vital presente nos espaços de terreiro. No caso de Floriano, como nos adverte Mãe Abá, apenas existe a Umbanda, conhecida pelos populares como *macumba*.

De acordo com Marco Aurélio Luz (1979), existe uma distinção entre a “Umbanda de morro” e a “Umbanda de asfalto”. No caso de Floriano, existe apenas a de segundo tipo, o que Mayanne comentou com Mãe Abá:

– Quando eu comecei a pesquisar sobre religiões negro-africanas aqui em Floriano, pensei que fosse encontrar alguma casa de Candomblé. Mas não! Aqui existe uma mistura muito grande de orixás e de caboclos, guias, preto velho. E as pessoas que frequentam são mais gente da alta sociedade que vai escondido. Se dizem católicos, mas frequentam a macumba e encomendam trabalhos pra ganhar as eleições, ter filhos, passar em concurso. Essas coisas.

“– *É minha filha! As pessoas de Umbanda mesmo, e que assumem, são poucas. Mas você tem que entender que não é fácil assumir que é de uma religião dessas que todos discriminam*” – completou Mãe Abá, entre um gole e outro de água.

As diferenças entre os dois tipos de Umbanda podem se fazer, de acordo com Luz (1979) a partir da ideia de que, na primeira, há mais influência branca ocidental, sobretudo do Kardecismo. Para ele, esse dispositivo também foi uma forma de resistir, já que o preconceito é forte sobre o negro brasileiro e sua cultura.

Naquele momento, alguns comiam, outros falavam, mas todos nós prestávamos atenção em Mãe Abá e seus saberes de raiz, saberes ancestrais. Seguiu-se momento de silêncio, até que a anciã falasse:

– E se eu disser que esse curso poderia ser dividido em momentos-orixá! Sim, é possível fazer essa forma de pensamento sobre a formação feita na escola. Estive pensando sobre isso. Há força vital nas ações de vocês. Há o

movimento da espiritualidade na tentativa de aproximar o aiyê, morada dos seres vivos, e o orum, que fica em outra dimensão. No orum, reside também as forças da natureza, também conhecidas como orixás. Então eu direi que o curso que vocês fizeram na escola Eleutério Rezende tem várias energias de tipo Orixá. Isso eu penso!

Muitas foram as energias *Griot* presentes durante aquela formação. Os conhecimentos, sobretudo acerca das religiões afro-brasileiras, estiveram envolvendo cada momento. Era impossível não mover o princípio da ancestralidade em nossas ações. A presença de Mãe Abá representava essa tendência. Tanto as professoras, quanto a diretora, os alunos e as alunas, as bolsistas da UFPI e eu, mantínhamos o princípio da ancestralidade muito presente, sobremaneira nas intervenções que envolviam as religiões afro-brasileiras.

Apesar da grande maioria das professoras serem evangélicas, havia respeito pelo conhecimento ancestral. Existia uma escuta de reverência das vozes do passado. Ficou evidente que saber sobre religiões afro-brasileiras não é pecado. Ficou evidente que há outra lógica, uma outra cosmovisão presente na cultura brasileira e que é direito do escolar tomar conhecimento disso. Nossa conversa teve esse teor.

5.2 Conto de Análise II: Exú abre caminhos de pesquisa e de formação

Junto a Vó Betinha, recolhemos os utensílios usados durante o almoço e lavamos à pia fora de casa. Enquanto isso, muitas conversas, sorrisos, muita alegria. Era a alegria do encontro, o desejo de estar junto aprendendo coisas diferentes com pessoas diferentes. Os *erês* Macu e Zica brincavam com os cachorros da vizinhança. Quando terminamos, deitamo-nos em redes no alpendre da casa para continuar nossa conversa sobre a formação. Vó Benita, como sempre, pitando seu cachimbo, sentou-se ao lado de Mãe Abá e disse afirmativa: “– *Quando as fia e as professora ‘abriu’ os ‘trabaio’ na escola, foi os tempo de Exú. Exú abre os ‘camiadô’. Exú teve com as fia ‘mode’ ‘insiná’ sobre os ‘óio’ nas ‘costa’. A ‘veia’ tá dizendo, fias’*”.

Vó Benita referia-se à primeira intervenção feita na escola. Ela analisava esse momento como um instante Exú. Esteve atenta e astuta observando os paços das formadoras e das formandas em busca de elos com a energia do “Orixá abre-caminhos”. Exú

foi o primeiro a ser criado. Exú é a divindade que quer sempre mudar as coisas. Gosta do desafio, da liberdade. Possui o poder de se transformar imediatamente de um lugar para o outro. Sempre traça e abre novos caminhos, é o dono das estradas. Por sua importância, é sempre servido antes de todos os orixás (CHAIB; RODRIGUES, 2000, p. 70).

Príncipe adiantou-se e lembrou a avaliação diagnóstica: quando demos início a nossas aventuras formativas na Escola, “– a formação abriu caminhos Exú, já que não havia nenhuma boa estrada feita em torno desse conteúdo na Escola. Havia um mundo de possibilidades, mas sem nenhuma ação. Comparo a uma roda de capoeira sem axé. Os participantes estão lá, mas falta conhecimento e mandinga para criar a ginga”.

Liliane, envolvida e concentrada na análise feita por Príncipe, continuou:

– Logo nos nossos primeiros contatos com a escola, Quando começamos os momentos de aproximação com o campo de pesquisa, notamos que a comunidade escolar quase não sabia nada sobre a Lei 10.639/2003. Apenas a diretora da escola, professora Edna, e a professora Neusa tinham conhecimento. Todas as outras pessoas disseram desconhecer a obrigatoriedade desse conteúdo na escola.

O momento foi de abertura para o entendimento da cosmovisão de raiz africana. Foi uma brincadeira Exú. Com ajuda da sociopoética, pudemos envolver o grupo com o tema gerador “O que é a Cosmovisão Africana?” Com a produção das professoras e bolsistas para a produção de dados, foi possível definir o conjunto de ideias prévias relacionadas ao tema gerador e, a partir desse elenco, passamos a planejar os próximos passos da formação.

Príncipe continuou sua reflexão: “–Numa das questões problematizadas nas trilhas dessa pesquisa temos: após realização de avaliação inicial diagnóstica, constatamos ou não que existem conteúdos acerca da Cosmovisão Africana nas práticas pedagógicas intencionais de professoras de uma escola pública?”

Esse momento de avaliação diagnóstica, ou intervenção Exú, possibilitou-nos olhar para ver se trilhas já haviam sido feitas pela comunidade escolar acerca da cosmovisão de raiz africana no Brasil. Nossas ações enraizavam em busca de dar conta desse aspecto da problematização.

Uma primeira análise que eu e meus “eus” queremos fazer envolve o tema formação de professores. As trilhas, ou o caminho Exú, foi aberto pela implementação da Lei 10.639 em 2003. De lá para cá, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como a Resolução CNE/CP Nº 01/2004 recomendam que as Instituições de Ensino Superior incluam em seu currículo conteúdos de referência sobre esses temas em nível de graduação, bem como realizem atividades de extensão e de pesquisa. Dessa forma, possibilita-se que o corpo docente tenha condições efetivas de promover uma pedagogia em favor da diversidade, em especial, a étnico-racial (DCN, 2004).

Professora Edna manifestou-se dizendo que

– No nosso caso, saímos da universidade sem essa formação. É impossível cumprir uma lei sem conhecimento. Na escola não temos livro, nem tínhamos nenhum apoio de material para começar algo em torno disso. Quando você chegou na escola fazendo essa proposta, nos acolhemos por que realmente não sei quando haveria outra oportunidade. Mesmo sem tempo resolvemos fazer a formação para dar um pontapé inicial.

O pensamento da Professora Edna coadunou-se com a denúncia que fazem os pesquisadores Cícera Nunes e Risomar Alves Santos quando mencionam que

os cursos de formação de professores, em geral, não apresentam em suas propostas pedagógicas preocupação com as diversidades existentes na sociedade, dentre elas a de origem racial. Dessa forma, seus egressos em sua maioria, não estão preparados para enfrentar o debate em torno de questões como gênero e diversidade de culturas e raciais exigidas no mundo atual e, conseqüentemente, na escola (2011, p. 59).

Nessas circunstâncias, Professora Edna revelou-nos que a escola, de fato, não tinha condições curriculares nem pedagógicas de incluir temas que dessem sentido a essa necessidade no contexto da sociedade contemporânea. Professora Neusa reforçou nossa constatação:

– Inclusive quando estudávamos sobre o que é ser negro, lembro que algumas de nós fez depoimentos da forma com que trabalhávamos essas questões. A própria Edna falou da vez em que ensaiou uma peça onde uma aluna fazia o papel da escrava maltratada, feia e suja e a menina não teve coragem de apresentar essa personagem no dia da apresentação. Mas como ela não tinha essa formação, ela não sabia por que a menina se recusou a fazer o papel. Agora se sabe que era uma forma de rebaixar a auto-estima da criança. Era uma violência sem que a gente percebesse por que faltava conhecimento, professora.

Nosso começo foi de iniciação, um começo abre-caminhos Exú, já que não havia na escola nenhuma prática pedagógica, nem curricular, intencional sobre a implementação da Lei 10.639/2003, muito menos no tocante ao tema específico da cosmovisão de raiz africana no Brasil. Professor Príncipe, sentado confortavelmente ao chão do alpendre piauiense, depois de ouvir atentamente as observações feitas por todos nós, sugeriu: Exú abre os caminhos. O axé iniciático envolve as professoras. Há caminho de envolvimento com a cultura afro-brasileira. As raízes das africanidades das participantes fixaram-se na porta de entrada da escola em homenagem a Exú. As raízes teceram caminhos para dentro da escola. Os caminhos que seriam seguidos posteriormente pela comunidade escolar que vivenciaria práticas ainda não experimentadas.

Príncipe, emocionado com os resultados das análises daquele momento da pesquisa bateu cabeça para Mãe Abá. Nesse instante, foi tomado pela energia que nos rege e ensina.

Mãe Abá, no alto de sua autoridade e sabedoria, abraçou o Orixá e o saudou: “– *Laroiê Exú! Laroiê!*”

5.3 Conto de Análise III: intervenções pedagógicas pretas ou raízes cravadas numa pretagogia – sobre as práticas pedagógicas

Depois de boa conversa sobre a pesquisa, despedimo-nos e partimos em direção à sede do município de Floriano, a alguns quilômetros de distancia do sítio de Tia Betinha, avó de uma das professoras envolvidas na pesquisa formativa. O dia fora muito interessante, mas já era noite e os corpos pediam descanso.

Dia seguinte. Era cedo, mas em Floriano o sol piauiense é forte e logo toma conta da cidade aquecendo a manhã. Como estava muito quente e abafado, decidi tomar banho no Rio Parnaíba. Eu e meus outros “eus” ancestrais aproveitamos a caminhada até a beira do rio para relembrarmos alguns momentos da pesquisa. Afinal, esse era nosso tema preferido desde que concluíramos as intervenções formativas.

Entre tantas idas e vindas em nossas lembranças, Macu comentou sobre a metodologia que movimentou a formação e que possibilitou a invenção de uma nova para as práticas pedagógicas e curriculares da Escola: “– *Foi muito bom inventar. Nós inventamos, junto com as professoras e com as bolsistas da UFPI, muitos jeitos de aprender e de ensinar*”.

Zica, pegou carona na fala de Macu e comentou: “– *É, eu lembro que no Círculo de Cultura, a professora Raimunda Falou que achou muito boa a forma de trabalhar na formação e que muitas coisas ela vai repetir. A professora Falou assim, que*

– Uma das coisas que eu mais gostei na formação foi a gente criar essas formas de trabalhar. Aqui a gente é muito dinâmico. Sempre estamos também procurando inovar, mas a maioria dos alunos não deixam. Eles ficam irritados, ficam com brincadeira, não levam a sério. Mas agora, eles adoraram. Não sei se é porque o tema tem novidade. Coisas que eles nunca viram. Mas teve uma coisa diferentes. Eu adorei.

Em reunião com as bolsistas da UFPI, num momento de análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas intervenções, também conversamos sobre a satisfação das professoras em explorar novas estratégias de ação educativa para a sala de aula. Como elas são alunas do curso de Pedagogia, a formação foi como um estágio em ensino da cosmovisão de raiz africana no Brasil para a implementação da lei 10.639/2003, conforme mencionou Mayanne:

– O bom é que a gente aprende a fazer. Não é só a teoria. Eu estou achando interessante por que a gente inventa. Eu pensava que era obrigado a gente seguir uma regra didática. Mas eu vejo que o professor pode criar novas formas de dar aula sem ser só aula expositiva e o conteúdo é dado da mesma maneira ou melhor.

Mas as intervenções não saíram do nada. Elas tiveram influências, foram inspiradas por movimentos formativos anteriores. As aproximações já vividas têm responsabilidade pelo que elaboramos em coletividade. Nesse aspecto, gestando a partir dos referenciais teórico-metodológicos da pretagogia.

Príncipe caminhou com sua tradicional sandália de couro e sua roupa impecavelmente branca. Ele nos ouvia de cabeça baixa enquanto brincava com uma pequena pedra entre os dedos, até que fez a seguinte análise de nossas reflexões: “– *Estamos avançando em mais um aspecto da análise da pesquisa. Capturamos a seguinte questão norteadora para analisar, vejamos: que concepções sobre Cosmovisão Africana poderão ser construídas por professoras no âmbito de uma pesquisa-formação? Que práticas pedagógicas inspiradas nos princípios da cosmovisão africana poderão ser elaboradas e aplicadas no âmbito de uma pesquisa-formação? Que práticas pedagógicas e concepções diferenciadas sobre o tema cosmovisão africana poderão ser elaboradas a partir de uma pesquisa-formação com professoras do Ensino Fundamental I?*”

“– *Olha professor, desde o começo vejo vocês falando que essa pesquisa era para todas as pessoas que trabalham na escola. Por isso as palavras: formação para profissionais da educação e não formação para professores*”. Zica, sempre muito atenta aos detalhes, colocou-nos uma questão para analisar.

Príncipe ouviu atentamente a menina e comentou: “– *Você tem toda a razão de fazer essa pergunta, Zica. Inicialmente, a proposta da formação foi pensada para todas as pessoas que trabalham na escola. Mas os funcionários e funcionárias não tiveram interesse. Por fim, apenas professoras do Ensino Fundamental I decidiram fazer a formação*”.

Chegamos à beira do Rio Parnaíba. Sol já quente. Procuramos uma árvore com alguma sombra para nosso abrigo e deixarmos nossos pertences. Já dentro d’água, procuramos fazer alguns bons mergulhos para depois abrirmos uma roda de conversa na própria água. A velha e desgastada expressão “vamos sentar pra conversar/analisar” foi substituída por “acocorar na água para coversar/analisar”.

Zica e Macu resolveram acompanhar a conversa. Os pequenos jovens gostam da ideia de falar sobre as intervenções comigo e com Príncipe. Segui a conversa de análise perguntando: “– *Então, já analisando, que práticas e concepções diferenciadas foram*

elaboradas durante a pesquisa? Diante do que dissemos até gora, concordamos que houve novidades. Mas quais?”

Fazendo movimentos circulares com os braços dentro d’água, Zica fez uma ótima sugestão: “– *Que tal se a gente procurar em cada uma das intervenções as novidades que apareceram?”*

Zica tinha razão. Era preciso seguir a trilha do enraizamento. Tratava-se de outra forma de volta ao passado. Era necessário analisar os enraizamentos feitos pelas práticas pedagógicas em cada uma das intervenções para termos noção de profundidade, território afetado, concepções envolvidas ou de transformações potência. Foram sete as intervenções. Vejamos.

5.3.1 Conto Interventivo I: o dia em que as bocas da escola falaram o que sabiam sobre cosmovisão africana

PLANO DE AÇÃO INTERVENTIVA
Tema: o dia em que as bocas da escola falaram o que sabiam sobre cosmovisão africana
Oficineira: Rebeca
Participantes: 14 professores, 2 funcionários, 4 bolsistas, 1 gestora
Objetivo: que sabem os participantes sobre o tema gerador “Cosmovisão Africana no Brasil”?
<p>Ações interventivas:</p> <p>a) Alongamento com música instrumental africana: pedi que ficassem de pé e fizessem exercícios de respiração lentamente. Em seguida, alongamos várias partes dos nossos corpos concentradas na música;</p> <p>b) Distribuí blocos de papel;</p> <p>c) Pedi para que desenhassem na capa do bloco o que é <i>ser negro/a</i>. Orientei que iria dizer alguma palavras-chave²¹ e que em cada uma delas deveriam escrever o que viesse à cabeça no momento, feito “tempestade de ideias”. Solicitei que produzissem textos inspirados nos desenhos das capas dos blocos de papel.</p> <p>d) Socialização dos textos elaborados.</p>

Quadro 9 – Plano de Ação interventiva do Conto Interventivo I

Zica e Macu seguiam atentos à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe. Príncipe continuava suas observações: “– *Essa primeira atividade na escola foi muito difícil. Os participantes não estavam acostumados a alongar. Corpos rígidos, difíceis,*

²¹ As palavras-chave são os doze termos anotados por mim durante o diálogo de explicitação sobre o termo cosmovisão de raiz africana.

desacostumados do sentar no chão. Foi preciso convencer para acontecer. Falamos muito que na visão de mundo africana o corpo é sagrado e merece muito cuidado. Ele gosta de alegria. Com o tempo, as pessoas foram-se acostumando a sentar no chão, a retirar as sandálias e a alongar. Algumas até pediam no começo dos encontros pelo alongamento”.

Havíamos adotado um dos princípios da pret@gogia na vida da escola com a prática do alongamento: o corpo como fonte espiritual, produtor de saberes.

Outro ponto importante de análise das práticas pedagógicas e de seus desdobramentos na formação foi a comparação entre os conhecimentos das participantes produzidos antes e os produzidos depois da formação. A produção dessa oficina comparada às produções da avaliação final da formação, chamada de Círculo de Cultura, rendeu-nos um bom material.

“– Só para lembrar aos leitores, Dadá, – já que eles e elas não participaram da formação – que nossa última intervenção na escola foi uma avaliação sobre vários momentos da formação. Uma grande oficina onde as professoras e bolsistas deram depoimentos, dançaram, conversaram e despediram-se. Uma festa avaliativa. Essas produções, quando interessantes, trazemo-las para as análises dos resultados da formação”.

Essa análise é um apelo da pesquisa-ação. Vejam só o que estou denominando de “pontos de produção comparada”.

- a) Conceitos selecionados pelas professoras para comparação do antes e do depois da formação: ser negr@, mulher negra, homem negro, cultura afro-brasileira, macumba;
- b) Ideias sobre os conceitos selecionadas pelas professoras no Círculo de Cultura para reformulação:
 - Ser negr@: “hoje são poucos os que aceitam ser negro”, uma pessoa sem vez nem voz”, “a vida pode ser árdua, mas para esse povo o Deus é superior a qualquer dor...”
 - Mulher negra: “mulher forte e firme com sua raça”, “escravos africanos, beleza”, “beleza, mística”.
 - Homem Negro: “pessoa de corpo forte”, “inteligente, mas ainda discriminado no mundo”, “sofre muito preconceito”, “desvalorizado, fedorento”.
 - Cultura Afro-Brasileira: “resgate da cultura, dança, artesanato”, “umbanda, candomblé”, “carente, divertida”.
 - Macumba: “dança que os negros faziam como divertimento”, “rituais de magia negra”, “algo desconhecido, em que não sei falar”, “medo”.
- c) Reformulação poética das ideias pelas professoras. Uma produção coletiva: após selecionarem, da avaliação diagnóstica, os conceitos e as ideias associadas a eles, as

professoras reuniram-se a fim de reformular. Esse momento foi idealizado na expectativa de ser possível visualizar as mudanças de concepções sobre ideias associadas à Cosmovisão Africana. Vejamos o resultado:

- Ser negr@:

Ser negr@, antes de mais nada, é ser normal
 A cor da pele é muito importante
 Pois assim as pessoas ficam com beleza diferente
 Mas essa diferença não pode significar racismo
 Se depender de nosso trabalho na escola
 Poderemos dizer daqui para frente
 Que hoje não tem problema em nossos alunos aceitarem ser negro
 Hoje os negros do Piauí tem vez e tem voz!
 Se a vida for árdua, negros, brancos e índios choram, porque são humanos
 Deus pode ter muitas faces, apesar da minha fé.

- Mulher Negra:

Mulher negra africana, afro-brasileira
 Mulher negra mulher, professora, carente, feliz
 Bonita, feia. Pode tudo. É tudo!
 Sem mais associação com sedução: beleza, cama
 Dissemos sem pensar
 Sem mais associar com escravidão
 Para não destruir a autoestima das nossas belezas negras meninas
 Mulher negra somos quase todas nós!

- Homem negro:

Visto por nós como escravo que nasceu para o trabalho pesado
 Pode ser forte, fraco, gente, bom, ruim
 Tivemos a ideia de esconder nosso preconceito
 Homem negro é homem e só
 Valorizar os homens negros do Piauí, da escola
 Valorizar nossos filhos, maridos e alunos
 Afinal eles são afro-piauienses da gema!

- Cultura afro-brasileira

A cultura afro é mais que dança. Ela é grande parte do Brasil
 Em Floriano é *reggae*, é capoeira, é jeito de falar, jeito de andar
 Em Floriano é cor. É raça negra!
 Não é só religião, mas a religião afro é parte da cultura do Brasil
 Não é carente, é rica e muito diversificada

- Macumba

Macumba é religião, não é seita, não!
 Não é só divertimento, é algo sagrado e respeitado
 Se for magia negra a cor não deve ser associada ao que é ruim
 O medo vai passando, pois não é mais desconhecido
 Hoje nós sabemos falar
 É possível de ensinar na escola

“– Muito bem, Dadá, esse foi o material pedagógico produzido e utilizado no primeiro módulo da formação. Lembro que, no Círculo de Cultura, as professoras mencionaram que haviam se inspirado nesse planejamento feito por você e pelas bolsistas da UFPI para seus planos de ensino sobre diversos temas”.

5.3.2 Conto Interventivo II: os dias em que a escola escureceu: sobre o ser negr@

PLANO DE AÇÃO INTERVENTIVA
Tema: os dias em que a escola escureceu: sobre o ser negr@
Oficineiras: Rebeca, Liliane, Mayane, Professora Fátima
Participantes: 10 professoras, 4 bolsistas, 1 gestora
Objetivos: Conhecer teorias que embasam os estudos sobre o estigma da cor negra, o racismo, a discriminação etc. e conhecer os argumentos legais em torno da obrigatoriedade de temas de interesse da população negra nas escolas
<p>Ações interventivas:</p> <p>Africanizando o corpo: música de Umbanda com Rita Ribeiro.</p> <p>Relaxamento com música de percussão afro.</p> <p>Exposição oral da professora Fátima sobre o artigo: Algumas Considerações sobre o Racismo Brasileiro e suas Consequências, de Rebeca A. Silva.</p> <p>Reflexões cruzadas: Observações e comentários dos participantes.</p> <p>Exposição Oral com Liliane Mesquita (Bolsista UFPI) sobre as Diretrizes Curriculares acerca da Lei 10.639/2003.</p> <p>Reflexões Cruzadas: Observações e comentários dos participantes.</p> <p>Produção textual: Reflexão poética sobre o ser negro.</p> <p>Pedimos que os participantes fechassem os olhos e imaginassem, a partir do conteúdo compartilhado, formas de traduzir com sensibilidade para si como o ser negro passou a ser entendido. Ou seja, como os educadores iriam movimentar suas ideias acerca do ser negro em sua vida pessoal e em suas práticas pedagógicas e curriculares.</p>

Quadro 10 – Plano de Ação interventiva do Conto Interventivo II

“– *Esse dia foi muito interessante, porque as professoras negras da escola, antes, mal falavam. A partir desse dia, passaram a soltar o verbo. Inclusive a própria Fátima, também responsável pelo plano de ação do dia*” – lembrou Príncipe.

“– *Foi, Professor Príncipe. Eu lembro que à medida que a formação foi acontecendo, as professoras negras foram ganhando destaque*” – disse Macu referindo-se à revelação de uma professora²² quanto a seu pertencimento étnico racial:

– Eu acho que aprendi muito com esse curso. Antes eu era muito racista. No começo, eu ficava até meio que com raiva do que vocês diziam aqui. Achava que eu estava perdendo tempo. Achava que racismo, discriminação e não aceitação da nossa raça era invenção. Mas com o passar do tempo, eu fui caindo em si, sabe. Até que eu notei que eu mesma tenho preconceito comigo. Muitas vezes já pensei coisas terríveis sobre a minha aparência, desde criança. Hoje eu já tenho consciência de que eu preciso gostar de mim como negra. Porque esse é um tipo de mulher, de beleza negra (professora do Ensino Fundamental I).

Achei muito legal a poesia feita pelas professoras depois das palestras. Elas voltaram a ler a poesia no Círculo de Cultura e disseram que não sentiam necessidade de mudar nada, pois, logo depois das palestras, “aprenderam coisas que caberiam em toda uma vida”, como disse uma das gestoras. Para relembrar, a poesia:

1

Cultura negra é ser negro
 Mas negro não é só cor
 Se eu negra for
 Posso ter a pele clara
 E o coração bem pretinho
 E negra eu serei
 Negra, negrão, negrinha
 Não tenho vergonha de falar
 Mesmo alisando os cabelos
 O fato de ser negra eu não posso negar

2

Nunca se pensa nessa questão
 De ser negra ou ser um negro cidadão.
 Como disse a professora
 Não somos iguais
 Cada um tem seu jeito negro de ser
 Mesmo de pele clara e cabelo liso

²² As professoras ficaram em dúvida sobre a autoria das falas. Então em muitos momentos o nome delas não aparece. As nomino apenas como professoras. Sobretudo quando a ideia é isolada, as docentes preferem falar pelo grupo. Dúvida respeitada e anonimato acatado.

Possa ser que eu seja um “negão”
 Mas como entender
 Didaticamente dessa questão?
 Acho que toda cultura negra
 Tem por dentro essa tal cosmovisão

3

Existe uma lei a ser cumprida
 Está até na LDB
 África, africanos,
 História e cultura
 E até mesmo religião
 Isso tudo faz parte da educação
 Mais de 500 anos de história
 Para se reformular
 Mais de quatro anos de faculdade
 Para se questionar
 Onde estava a África?
 Onde estava a cosmovisão africana?
 Onde estava a cultura negra?
 Onde estava o livro didático?
 Agora a escola tem que se adequar?
 Como fazer para começar?

4

Tem muito negro na escola
 Tem muita gente legal
 Tem professores, porteiros,
 Merendeiras
 Negro tem muito
 Mas cadê a cultura original?
 Os negros esqueceram suas tradições
 Aprenderam a cultura do branco
 E são negros só na cor
 Mas dentro de si tem tudo isso
 Dentro de cada um
 Mas a escola não ajuda a lembrar
 É um esquecimento negro
 Que precisa virar consciência negra
 Negro é modo de pensar

“– Ainda sobre uma prática pedagógica desenvolvida nesse módulo, *Dadá*, vale destacar as atividades das professoras feitas com as crianças. Vamos recordar o plano de aula delas construído por todos nós em colaboração” – falou Príncipe foliando nosso diário de campo.

PLANO DE AÇÃO PARA OS ALUNOS E AS ALUNAS MANHÃ/TARDE
Acolhimento em sala de aula para explicar a agenda do dia
Acomodação dos alunos no pátio da escola
Palestra animada: Zica, a menina amiga de um <i>erê</i>
Lanche e intervalo
Retorno às salas de aula para trabalho escrito individual ou coletivo sobre o tema

Quadro 11 – Plano de Ação para os alunos e as alunas da manhã e tarde

As produções das crianças foram muito significativas, sobretudo para as professoras. No Círculo de Cultura, as docentes fizeram uma exposição do desdobramento dessa prática pedagógica feita com os alunos. Vejamos um depoimento:

– Eu sei que deu muito trabalho fazer uma roda de conversa com os alunos. Mas no fim eu fiquei admirada com eles. A gente pensa que eles Não sabem falar, que não vão entender as coisas da proposta. Mas no final eles disseram coisas muito interessantes, mesmo. Eu gostei muito. Eles até hoje falam nessa atividade. Eu é que não sei se vou ter coragem de fazer só, sem a ajuda das bolsistas UFPI (professora do Ensino Fundamental I).

As docentes revelaram-nos que, desde a aplicação dessa atividade, elas passaram a se policiar, temendo cometer equívocos sobre a questão. Estão, portanto, em vigilância com seus próprios conceitos.

Vejamos outro depoimento:

– Eu mesma estou impressionada comigo. Nunca tinha feito isso. Agora parece até uma obsessão, sabe. Fico olhando pras gravuras dos livros, dos recortes. Presto atenção nos apelidos das crianças. Eu tava até meio que protegendo demais as crianças negras, mas depois, com o andar da carruagem entendi que isso também é discriminação. Eu acho que aprendi muito mesmo (professora do Ensino Fundamental I).

“– Outras três professoras disseram que, em seus planejamentos, pensam sobre os conteúdos a selecionar. Olham as figuras com cuidado. Ou seja, fazem uma seleção curricular especializada. Esse currículo agora tem um argumento didático com olhos nas diferenças étnico raciais” – disse Príncipe enquanto analisava o módulo com o orgulho de um professor que vê a aprendizagem acontecer. O tom de orgulho tomou conta da voz do professor capoeirista. O currículo, nessa atividade, é um portal aberto para a *oralidade*, tão prezada pelas culturas tradicionais negro-africanas e para a *preta@gogia*.

5.3.3 Conto Interventivo III: sobre a ancestralidade e mitos africanos

O terceiro módulo que agora iremos consultar objetivando perceber mudanças de concepções sobre cosmovisão africana e ideias correlatas, bem como coletar práticas pedagógicas exitosas, teve o seguinte plano:

PLANO DE AÇÃO INTERVENTIVA
Tema: Sobre a ancestralidade e mitos africanos
Oficineiras: Rebeca, Liliane, Mayane, Liliane, Valéria, 3 Professoras
Nº de Participantes: 3 professoras, 4 bolsistas, 50 alunos
Objetivos: Conhecer o pensamento africano através das histórias míticas.
<p>Ações interventivas:</p> <p>Leitura de mitos pelas professoras e bolsistas em casa</p> <p>Encontro para escolha dos mitos das oficinas com os aprendentes</p> <p>Acolhida dos aprendentes em sala de aula</p> <p>Explicitação da agenda do dia</p> <p>Motivação: música axé baiano</p> <p>Relaxamento: exercício de respiração para concentração das crianças</p> <p>Contação do mito pela professora e Rebeca sentados no chão</p> <p>Divisão em pequenas equipes para conversar sobre as ideias contidas no mito, planejamento, ensaio da interpretação dos mitos</p> <p>Dramatização do mito</p> <p>Conversa com as crianças sobre as dramatizações, procurando extrair mais informações sobre os saberes adquiridos com o mito e seu desdobramento</p>

Quadro 12 – Plano de ação para o Módulo III

Zica tratou de nos trazer à memória os acontecimentos daquele dia, já que, para ela, foi o dia mais interessante: “– *Eu adoro histórias. E essas histórias míticas africanas são muito interessantes. Eu aprendi muito naquelas oficinas que fizemos com as crianças e as professoras*”.

Foram ao todo três oficinas, cada uma delas em uma sala de aula diferente e com um conto diferente. Na primeira oficina, com alunos do 3º ano, narramos o mito “Quem tem Razão”, que se resume da seguinte maneira: o mito conta que em um Reino do Continente Africano, habitavam dois amigos muito próximos. Perto deles, morava também um feiticeiro de nome Exú muito poderoso e inteligente, que era responsável pelos caminhos do reino. Em certa ocasião, os amigos conversavam tão envolvidos em seu próprio mundo que nem notaram que o todo poderoso Senhor dos Caminhos passava. O feiticeiro não gostou de ter sido negligenciado e resolveu dar uma lição aos dois amigos pondo a amizade deles em prova.

Colocou um chapéu em sua cabeça com duas cores diferentes. Ao verem o feiticeiro passar por eles, cada um dos amigos viu o chapéu de uma cor e passaram a discutir até romperem sua amizade. Exú, que observava tudo de longe, divertiu-se com aquele acontecimento. O Senhor dos Caminhos gosta de ser o primeiro em todas as circunstâncias.

Macu lembrou o que fizemos após as dramatizações: “– *Depois que vocês narraram os mitos, revesando-se, as crianças dividiram-se em equipes para planejarem, ensaiarem e, em seguida, apresentarem uma dramatização inspirada no mito de Exú, mas acrescentando o que entenderam e aprenderam*”.

Interessante como cada grupo de crianças apropriou-se do mito de maneira diferente. Foram três maneiras de interpretar e aprender.

Zica fez uma interessante observação: “– *Depois que narramos o mito para as crianças, houve uma grande disputa entre eles dentro do grupo para saber quem iria interpretar Exú. Um menino em disputa virou para Dadá na tentativa de decidir a questão e disse ‘– olha tia, ele quer ser Exú, mas eu ganho porque eu sou mais negro do que ele. Então eu vou ser Exú’*”.

Príncipe analisou os motivos da prática pedagógica bem sucedida nesse conto de Exú: “– *As crianças que ganharam a disputa para interpretar o papel de Exú o fizeram orgulhosamente. Havia uma postura imperiosa nas figuras. Acredito, pessoal, que grande parte do êxito deveu-se à postura das contadoras de História, procurando enaltecer a figura do Orixá Exú; às imagens selecionadas para figurar nos slides, todas procurando tornar Exú admirável para as crianças; à dedicação ao trabalho coletivo, valorizando a opinião e considerando-as para a execução final do trabalho dramático e, por fim, à dedicação à análise dos ensinamentos míticos, percebendo, com a dinâmica, as várias faces de Exú educador*”.

Para os alunos do 2º ano, narramos a história de Ana Maria Machado, “Menina Bonita do Laço de fita”. A professora iniciou sua prática dançando uma música do Olodum com as crianças. Em seguida, realizamos uma brincadeira de roda e Liliane conduziu um alongamento e a professora uma predição. Ela fez vários comentários sobre a história, deixando as crianças curiosas, e em seguida, eu narrei a história, sempre com muito entusiasmo, expressividade e certo tom de humor.

Macu resumiu a história: “– *É um conto afro-brasileiro que narra a história de uma menina pretinha que costumava usar laço de fita no cabelo. Um coelho branco, muito amigo da menina, encantado com a beleza de sua cor negra, procurou saber como ele faria para também conseguir ficar negro*”.

Depois, as crianças fizeram uma atividade chamada “quem quer falar?”, onde expressaram suas ideias em torno da história. Por fim, perguntamos quais as crianças que queriam ser a menina do laço de fita. Várias meninas, negras e brancas, foram para o “salão de beleza” improvisado na sala de aula pelas bolsistas, a fim de arrumarem seus cabelos com laços de fita. Chegada a hora do recreio, nossas meninas do laço de fita mostraram sua nova identidade para os colegas das outras turmas. De volta à sala de aula, a professora narrou mais uma vez a história, momento em que as meninas de laços vermelhos na cabeça, andavam de um lado para o outro na sala de aula.

Zica pediu para comentar a atividade didática: “– *Eu adorei ver o envolvimento das crianças em todos os momentos da atividade. A menina do laço de fita virou um ídolo. As meninas negras, essas eram as mais interessadas em arrumar o laço de fita na cabeça*”.

Macu continuou as observações sobre atividade: “– *Achei muito importante as meninas irem para o intervalo com os laços de fita na cabeça. Isso chamou a atenção dos outros alunos, que perguntaram muito sobre o que estava acontecendo. Uma das meninas voltou à sala de aula e pediu à Valéria o livro de Ana Maria Machado para mostrar para sua irmã, da outra turma, a obra motivadora de atividade tão empolgante*”.

Zica também observou que logo após a narrativa, Liliane anotou em seu diário de campo e comentou com Dadá: “– Os meninos olhavam admirados para suas coleguinhas negras, principalmente as mais pretinhas, com ar de admiração. Parece que estavam vendo a menina do laço de fita”.

Nessa atividade, foi dada muita ênfase à valorização da cor da pele negra. A atividade elevou bastante a autoestima das meninas negras, a maioria da sala de aula, e cumpriu também o papel de uma educação para as relações étnico-raciais, uma vez que todas as crianças participaram da atividade. Sobre a atividade, a professora fez o seguinte depoimento no momento do Círculo de Cultura:

– Essa sala do 2º ano os meninos gostam muito de dizer apelido com as meninas. As mais morenas é que eles gostam mesmo. Antes do curso eu brigava, mas não tinha pensado sobre que isso era uma forma de racismo. Quando a professora fez a proposta de cada um de nós pensar uma atividade em sala de aula sobre algo que aprendeu no curso, pensei em acabar com esses apelidos dos meninos. Escolhi essa história que eu já conhecia, mas a agente é tem na biblioteca. Agora os meninos não dizem mais besteira com as meninas. Só quando eles têm com raiva e é só as vezes. Melhorou muito (professora do 2º ano).

“– *Eu acho que, entre vários motivos de comemoração para essa prática pedagógica, o mais interessante é ter promovido a educação das relações étnico-raciais. As*

meninas passaram a ser valorizadas. Os meninos passaram a ver as colegas negras com beleza própria, como um tipo de beleza”.

Acrescento à observação do professor outra relevância para a atividade foi a reflexão feita pela professora. A escolha da obra e o plano de ação foram frutos de uma problematização feita da realidade. Ela passou a enxergar uma situação de racismo a partir das aprendizagens da formação e criou instrumentais em busca das soluções.

Muito bom também foi o texto de avaliação feito pelas quatro bolsistas e a professora sobre as dramatizações, ideias e novas concepções. Vamos lembrar:

A menina de laço de fita que se multiplicou: conto

Era um dia de brincar

A brincadeira de contar histórias

Ana Maria Machado foi visitar a escola

Ela levou em sua companhia a Menina bonita do laço de fita

E seu amigo coelho branco

Brincamos de admirar as cores das gentes

Muitos de nós acreditávamos que a cor de qualquer pessoa é sempre bonita

O nariz,

O cabelo,

As pernas,

Os braços,

Os olhos

Tudo é bonito em cada uma das gentes da Terra

Porém um coelhinho branco não concordava com isso

Ele achava que havia uma cor

Entre todas as cores das pessoas

que era a mais bonita de todas

Então perguntamos que cor era essa para o coelhinho.

Ele mexeu seu narizinho vermelho

E apontou para uma menina

Que estava sentada ao lado

Da professora da 2ª série dizendo:

A cor daquela menina bonita do laço de fita.

Então o coelhinho branco ficou encantado

Admirando a beleza da menina.

Ela tinha a pele negra como o pelo da pantera,

Os cabelos de fiapos da noite e os olhos belos da cor da jabuticaba.

Então ele tinha um pó mágico

E criou várias meninas daquele jeito

Para o mundo ficar mais bonito com todo aquele negrume.

(Texto coletivo).

Macu falou-nos do último mito trabalhado na escola: “– Pessoal, o terceiro momento desse módulo aconteceu com as crianças do 4º ano. Narramos o mito africano ‘O Rei da

floresta’, que conta que, em certa ocasião, Oxóssi, rei da floresta e exímio caçador, saiu para pescar como em todas as manhãs. Porém, percebeu que não havia o que caçar. Parecia que os animais haviam desaparecido de suas terras. À noite, em sua casa, Oxúm, Rainha das Águas Doces, recebeu Ifá, o adivinho, e juntos descobriram pelo jogo dos búzios que Oxumarê, Orixá que governa o ar e transporta água para as nuvens, estava na Terra em forma de cobra. Pediram para que Oxóssi não matasse nenhuma cobra, dado o risco de abater Oxumarê. O caçador, no entanto, deu pouca importância aos conselhos e, na manhã seguinte, partiu em busca de caça. Depois de muitas horas e muito cansado, sem nada conseguir, Oxóssi avistou uma cobra e logo a abateu com sua flecha certa. Levo o animal para casa, preparou e comeu-o. Algum tempo depois, passou mal e caiu morto. Oxum, desesperada, pede ao Deus supremo Olorum que devolva a vida a seu marido. Naquele instante, saiu da boca do Rei da Floresta a cobra que ele comeu ainda viva. Oxumarê entrou na floresta e, em seguida, caiu uma forte chuva. O sol se abriu, a chuva cessou e um lindo arco-íris cortou o céu africano. Os apelos de Oxum foram ouvidos e Oxóssi foi transformado num poderoso Orixá”.

Nessa turma, várias coisas chamaram minha atenção. Após a narrativa do mito, os alunos dramatizaram-no. Porém, como foi enfatizado pela professora, o objetivo era mostrar o que eles aprenderam, explicando-lhes isso várias vezes. Então os alunos dedicaram-se à interpretação do mito. Cada grupo refletiu sobre essas aprendizagens mostrando-nos o seguinte quadro comparativo feito pelas bolsistas posteriormente:

QUADRO DO SABER MÍTICO
PRIMEIRO GRUPO: teve como principal foco a teimosia de Oxossi. Enfatizaram o quanto Oxúm foi cuidadosa em avisar ao marido sobre a presença da cobra, que era, na verdade, um Deus, mas ele não a escutou. Para eles, esse foi o maior ensinamento presente no mito.
O SEGUNDO GRUPO: deteve-se em Oxumarê. Ficaram admirados com a capacidade do Orixá de transformar-se em cobra e em ter os poderes do ar, bem como o poder de levar a água da terra para as nuvens.
O TERCEIRO GRUPO: revelaram que o maior ensinamento para eles foi o jogo de búzios de Ifá. Ficaram impressionados com aquele jogo que Ifá fez com Oxum e que conseguiu adivinhar a presença de Oxumarê no reino.
O QUARTO GRUPO: “Essa história. Esse mito africano nos ensinou muitas coisas boas. Se não fosse Oxum o marido dela tinha morrido. Que tem lugares que tem mais de um deus. Mostrou sobre os búzios e que eles existem de verdade mesmo que a Mayanne (bolsista UFPI) falou pra gente e que na floresta tem Oxossi que protege as matas”.

Quadro 12 – Comparativo entre os aprendizados realizados por cada grupo

As dramatizações das crianças foram muito demoradas, o que não nos permitiu explorar mais elementos de análise. Mas, no Círculo de Cultura, indagamos a professora sobre a repercussão da atividade na sala de aula. Ela nos contou que,

até hoje, os alunos perguntam por vocês. Eles querem que eu trabalhe com mais histórias. Mas é difícil sem ajuda das bolsistas. Eu contei para eles aquele mito que vocês trabalharam sobre Exú. Eles adoraram. Eu é que fiquei assim, porque quando a gente vê falar de Exú pensa que é o diabo. Mas mesmo assim eu coloquei lá os slides e contei a história (professora do 3º ano).

A professora dessa turma é evangélica. Sempre se mostrou bastante reticente em relação às nossas intervenções, chegando, em alguns momentos, a sair da sala de aula. A impressão que tivemos foi que, em alguns momentos, a intervenção tornava-se agressiva para a docente, sobretudo quando o assunto era religião de raiz africana ou, nesse caso, mitos dos orixás.

Príncipe complementou minha análise: “– *Interessante perceber que, apesar de ter muitas crianças evangélicas, elas participaram. Algumas não quiseram dramatizar. Lembro que elas recorreram a você e às bolsistas dizendo que não queriam participar da dramatização. A professora veio e explicou que elas não podiam porque os pais não permitiam. A professora deixou-nos cientes de que várias crianças quase nunca participam de nada mais dinâmico, devido ao credo religioso. No momento, decidimos uma saída, criamos a mesa de júri para escolher a melhor dramatização*”.

Mas a ação formativa aconteceu de qualquer maneira para essas crianças que se recusaram a participar. Elas assistiram às dramatizações e depois votaram nos grupos mais interessantes para elas. O módulo sobre mitos africanos fez-me lembrar muito da Mestre Griot Vanda Machado. Em um artigo escrito sob o título “Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais”, Vanda nos ensina que,

no exercício da educação para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida (MACHADO, 2006, p. 3)

Não foi obra do acaso aquela ter sido a atividade mais interessante para as crianças. Elas exercitaram a oralidade. Nós afrodescendentes temos essa raiz tradicional enraizada na Mãe África. É parte de nossa cultura afro-brasileira. Esse comentário foi feito por uma adolescente que passava pelos corredores da escola durante uma das dramatizações desta turma: “– Professora Rebeca, vocês vão fazer esse curso com os professores da tarde? É que

as aulas deles é só escrever o tempo todo. Era bom se fosse assim, ‘pra’ gente falar. Os professores da gente não fazem nada de peça de teatro, nada de debate. É só aula o tempo todo”.

As professoras chamam-nos atenção no Círculo de Cultura sobre esse módulo. Elas nos mostraram o quanto foram influenciadas positivamente a partir do trabalho pedagógico com narrativas míticas. Príncipe lembrou-nos da atividade que desenvolvemos no Círculo de Cultura sobre intervenções pedagógicas com narrativas míticas e seus desdobramentos: “– *A avaliação das professoras sobre sua própria prática a partir do trabalho com mitos africanos começou com a leitura em grupo do texto ‘Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais’, de Vanda Machado. Às docentes, coube fazer a leitura em pequeno grupo e destacar trechos que tivessem relevância para o que havia sido desenvolvido em sala de aula. Depois, em dupla, produziram*”.

Juntando tudo, temos a seguinte produção coletiva:

O Mito Ensina

“A fala é pensamento africano”.

“No pensamento africano a fala ganha força”.

“As coisas da vida são mitos”.

“A palavra é vida”

“Quando eu falo eu ganho uma força, um axé!”

“A fala ganha força”.

“Falando oriento a vida”.

“A fala é orientação para a vida”.

“O mito educa na escola”.

“Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança”.

“Os mitos não ‘é’ só coisa do passado”.

“Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade”.

“Os mitos são tradições afro-brasileiras”.

(Professoras e Vanda Machado).

5.3.4 Conto Interventivo IV: cultura negra florianense

As práticas pedagógicas do quinto módulo, Cultura Negra Florianense, teve como principal ganho a valorização da cultura negra tradicional da cidade de Florianópolis.

Organizei o plano de ação da oficina para visualizar melhor o conteúdo formativo embutido.

PLANO DE AÇÃO INTERVENTIVA
Tema: cultura negra florianense.
Participantes: 8 professoras, 4 bolsistas orientadora.
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar conceitos sobre a cultura negra florianense; - Valorizar a cultura negra florianense; - Desenvolver potencial metodológico para posteriores planejamentos sobre o tema cultura negra florianense; - Reunir conhecimentos sobre cultura negra florianense. <p>Ações interventivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento e alongamento com música de orixá; - Solicitação para o corpo elaborar movimento a partir da solicitação “se a cultura negra em Florianópolis fosse um movimento corporal, como ela seria”? Associação: “se seu movimento-cultura-negra- florianense fosse um elemento da natureza, que elemento seria? Por quê?” - Elaboração escrita de conceitos; - Explicitação sobre os conceitos.

Quadro 13 – Plano de ação interventivo para o módulo IV

Os conceitos elaborados pelas professoras foram reunidos e compuseram a seguinte produção:

A Cultura Negra Florianense é Movimento Elementos da Natureza

É *Terra de Plantação*, “porque a cultura do agricultor nos dá o de comer através da terra molhada e preparada com estrume”.

É *Pé-de-pião* “[...] quando a rezadeira e o curandeiro usam dos meios naturais para tirar o mal olhado e o quebranto”.

É *Casa de abelha* “na cultura de renda popular das rendeiras. [...] Nos labirintos de renda”.

É *Terror das ondas* “a brincadeira do Boi Terror das Ondas do mestre *Griot Ademazinho*”.

É *Boi do Né Preto* “tradição centenária. O seu Né Preto foi a primeira criança a brincar nesse boi”.

É *Som de onça* “que é um dos instrumentos usados no boi. Faz um barulho estranho”.

É *Vento de poeira* “no ritmo o pé levanta poeira enquanto tem dança no boi”.

É *Mão de costureira* “que fabrica bonequinhas de pano com retalhos coloridos”.

É *Barro molhado* “para esculpir os potes e peças de decoração do bairro *Curtime*”.

É *O vento de sanfona* “que faz o barulho do som da sanfona acompanhada do triângulo, do pandeiro e do zabumba”.

É *Madeira de fiar* “que é a roda de fiar. A arte de fiar de antigamente confecciona rede, varanda...”.

É *Ervas que curam*, “plantas naturais pra curar. É uma sabedoria dos antepassados da região quase esquecida. Os curandeiros fazem parte dessa região”.

É *Ar de capoeira* “porque na capoeira eles viram como o ar. Ficam que parece que eles voam. Parece que não tem peso no corpo”.

É *Pedra do reggae* “que quando gosta de reggae é tão forte que nem a pedra”.

Macu manifestou-se procurando capturar o conteúdo formativo da oficina, mas, antes, pediu-me que lhe mostrasse algumas falas das professoras sobre a oficina:

– Eu adorei o jeito de começar. Essa coisa de relaxar e muito bom. Eu não tenho tempo de fazer isso em casa.

– Foi muito interessante mexer com a imaginação. No começo eu pensei que ia ser sem sentido, mas percebi que era um tipo uma brincadeira de resgate da minha memória sobre as tradições da cidade.

– Eu só me lembro dessas manifestações culturais no mês do folclore. Mas de tanto a gente bater nessa tecla aqui no curso sobre que a cultura negra é muito mais do que folclore, eu já consigo ver de outra forma.

– Eu gostei muito de criar essas palavras “pra” pensar sobre a cultura. Esse método é muito bom. Eu me lembrei de ‘coisa’ da minha infância.

– Não, e não foi tirado do nada. Tudo isso que a gente disse é nosso. É de Floriano, gente! Tem gente que pensa que Floriano só tem cultura dos árabes. Tá aí oh! Um monte de manifestações que eu nem sei se é mesmo de negros, mas são nossas tradições.

– Tem tanta coisa pra gente fazer sobre Floriano. A gente perde tanta coisa no tempo.

Esses depoimentos colhidos no Círculo de Cultura. Ao fazermos a memória daquela intervenção, pedindo para as docentes explicitarem o que consideraram interessante na prática pedagógica, pensamos sobre alguns aspectos. A proposta pedagógica destoou, e muito, do que era de costume no cotidiano escolar. As próprias docentes admitiram que lhes faltavam ideias para planejarem aulas mais interessantes. A oportunidade de participarem de atividades assim motivava o corpo docente a diferentes elaborações didático-metodológicas.

Príncipe pediu-me a palavra para complementar: “– *Outro elemento relevante na análise dessa prática pedagógica foi ela ter possibilitado o voltar-se para as raízes culturais. Foi possível brincar de tradições florianenses. Foi possível o autoconvencimento de que as tradições locais podem e devem transitar no conteúdo*”.

Sobre currículo, Macu quis interferir, dizendo: “– *Esse currículo da escola ganhou o olho das tradições locais*”.

“– *A circularidade, princípio da cosmovisão africana capturado pela pret@gogia, foi o fundamento dessa atividade. Através da memória e da ação, os mais velhos da tradição puderam entrar na escola Eleutério Rezende. Eles estão vivos porque a memória foi movimentada*” – concluiu Príncipe.

5.3.5 Conto Interventivo V: visita mandingueira

Duas visitas modificaram a rotina escolar. Eu e meu “eus” chegamos mais cedo à escola. Os alunos colocavam a cabeça para fora da sala de aula e perguntavam para mim e para as bolsistas sobre se de fato haveria mesmo capoeira na escola. Respondemos que sim, que voltassem para dentro das salas de aula, que o momento estava por acontecer. O grupo chegou e aqueceu-se. Os alunos sentaram-se no chão. Eu também me aqueci, já que sou parte do Grupo Centro-Oeste de capoeira de Florianópolis.

Macu advertiu que as crianças estavam curiosas por dois motivos: ver a roda e ver Dadá jogando.

É, mas eu fiz bonito. Joguei capoeira com meus colegas mandingueiros!

Sobre a atividade, ela foi pensada pelas professoras, mas executada pelo grupo de capoeiristas. As docentes apenas assistiram junto a seus alunos.

“– É Dadá, mas é muito importante mostrar aqui o êxito dessa atividade. Foi um dos momentos mais esperados pelos alunos. Há uma grande admiração pela capoeira por parte dos alunos. Isso foi muito marcante. Muitos pegaram endereço e telefone dos membros do grupo. Mas também houve resistência por parte dos pais”.

Príncipe foi certo em seu comentário. Isso me fez lembrar o que nos disse um dos alunos do 4º ano: “– Professora, eu quero muito fazer capoeira, mas minha mãe não deixa. Lá perto da minha casa tem um grupo. O grupo Capoeira-Abadá do professor amigo nosso, mas minha mãe tem medo ‘deu’ ir” (aluno do 4º ano).

Conversei com a professora do garoto e ela me disse que não era só ele, que muitos pais impediam as crianças fazerem capoeira, o que demonstra que essa atividade esportiva ainda é vista como marginal por muitas pessoas em Florianópolis.

Mas no Círculo de Cultura, uma das atividades que foi considerada significativa para a mudança de concepção sobre cosmovisão africana foi justamente essa. A visita do Grupo de capoeira à escola. Mesmo tendo acontecido apenas uma vez, teve um significado de transformação de muitas posturas. Segundo a professora:

– Não foi só o Pedro que foi impedido pelos pais de fazer capoeira não. Tem muitos alunos! O Mais Educação TVE, capoeira na escola, parou de ter porque tinha poucos alunos. Os pais pensam que é coisa de macumba. Nem sei o que eles pensam mais. Mas só, professora, que a gente começou a fazer atividades que falasse de capoeira, porque os alunos reclamaram muito dos pais depois da visita da capoeira. A gente passava atividade de pesquisa sobre capoeira. Falamos para alguns pais que a senhora joga capoeira e é professora da universidade. Melhorou bastante essa reação. Mas ainda tem

uns que não gosta. Professora, Floriano é diferente de capital. Aqui é difícil convencer as pessoas (professora do Ensino Fundamental I).

5.3.6 Conto Interventivo VI: visita regueira

Outra visita importante à escola foi da *Associação dos Colecionadores de Reggae*. O representante do grupo de colecionadores presente foi o DJ Leo Pedra, que fez uma pequena palestra para os alunos e professoras sobre a associação:

– A gente tem três anos que existe dentro de Floriano. Começou com pessoas que gostavam de reggae que se reunia pra ouvir na casa de um de nós, num bar, num sítio. Tem muita gente que tem condições. Mas mesmo assim é um som discriminado. Então a gente falava de tudo enquanto ouvia reggae. Falava que tinha certa pessoa precisando de cadeira de roda, disso, aquilo outro. Fomos formando uma associação para ajudar os mais carentes. Mas não sei por que tem discriminação, pessoal. Reggae não é coisa e marginal. Inclusive a maioria dos reggaes de Floriano são evangélicos. Tem muito reggae de autoria evangélica (DJ Leo Pedra).

Príncipe procurou analisar a avaliação feita sobre a atividade de *reggae* no Círculo de Cultura: “– *Depois, todos nós dançamos reggae. Mas várias coisas envolveram esse evento. Ele foi pauta na avaliação final sobre as práticas pedagógicas no momento do Círculo de Cultura. As professoras mostraram-se muito resistentes, inicialmente, à visita do reggae e muitos pais reagiram*”.

É verdade, Príncipe. Teve um pai que chegou a retirar o filho de dentro da escola porque não poderia permitir que a escola ensinasse sobre *reggae*. E, quando o DJ Leo informou que a maioria das letras de reggae de Floriano são evangélicas, uma das professoras falou para Liliane, uma das bolsistas da formação, que isso era “menos mal”, que o *reggae* estava evoluindo.

Porém, o preconceito sobre o *reggae* em Floriano é algo muito forte e violento. A capoeira visitou a escola e tivemos resultados positivos no tocante à mudança de comportamento de professores e pais, mas, quanto ao o *reggae*, parece que não surtiu efeito. As professoras revelaram-nos no Círculo de Cultura que continuavam com as mesmas concepções. Vejamos só os depoimentos delas sobre o assunto: “– Eu acho que reggae em Floriano tem muita marginalidade. Não ‘tô’ dizendo que é culpa do *reggae*. Não é isso! Mas as pessoas que frequentam são envolvidas com droga, com roubo”.

Entrevistando alguns alunos universitários sobre a cultura de *reggae* em Florianópolis, pude entender melhor a fala das professoras. Uma aluna do curso de Pedagogia revelou-me:

– O *reggae* em Florianópolis tem violência sim, às vezes. Mas o forró também tem, a MPB que toca no Cais dia de quinta-feira também tem. Mas quando acontece qualquer briguinha numa festa de *reggae*, todo mundo fica sabendo e ainda fala que é coisa de marginal. Isso é preconceito contra o *reggae*. (aluna de graduação – IV bloco de Pedagogia).

Outra docente disse-nos que achava muito bom que o *reggae* tenha evoluído: “– O DJ Leo disse aqui que o *reggae* de Florianópolis, assim como no Brasil todo, agora é mais evangélico. Se for assim acaba a violência. Eu mesma sou evangélica e nunca ouvi um *reggae* no culto. Mas se tiver, eu danço”.

A interpretação da docente, apesar de ela não perceber, é muito preconceituosa. *Reggae* bom é *reggae* convertido. Essa é uma ideia cheia de estigmas de violência. Não houve nenhum interesse por parte das docentes de continuar falando sobre *reggae* na avaliação final. Por mais que tenhamos insistido, não havia mais o que ser dito de novo.

5.3.7 Conto Interventivo VII: festa de *erês*, ou a culminância da formação em negras apresentações.

Nossa última intervenção foi a resposta das crianças às investidas pedagógicas das professoras. O plano de ação interventivo foi estruturado pelas professoras e bolsistas da seguinte maneira:

PLANO DE AÇÃO INTERVENTIVO
Tema: Festa de <i>erês</i> , ou a culminância da formação em negras apresentações
Participantes: alunos e professoras do Ensino Fundamental I, 2 gestoras, 6 mães de alunos, 2 funcionários
Objetivo: apresentar o desdobramento pedagógico das práticas pedagógicas e curriculares das professoras a partir de apresentações artísticas dos alunos para a comunidade escolar
Ações interventivas: - Dança dos Orixás – 2º ano. - O jogo da capoeira – 1º ano. - Dança para Oxum, com Rita Ribeiro – 3º ano. - Desfile das belezas negras da escola – 3º ano. - Banquete afro-florianense

Quadro 14 – Plano de ação interventivo para o módulo VII

No Círculo de Cultura, fizemos um momento de análise do êxito das atividades. As professoras e as bolsistas detiveram-se em produzir imagens escritas sobre o evento. Demos a essa atividade o nome de “festas de *erês*”.

“– *Sim Dadá, mas para isso foi preciso explicar para as professoras sobre o que é um erê. Então você contou um pouco sobre a sua experiência com seu erê Sol, do Candomblé*”.

É de lá que conheço você, seu *erê* peralta e muito inteligente! Vocês *erês* tem uma natureza muito misteriosa. Mas parte desse mistério, ou aquilo que nós mortais podemos saber, eu expliquei para as professoras e bolsistas para que pudessem realizar a atividade. Sim, disse da minha experiência em receber em meu *orí* (cabeça) a energia de um espírito muito particular. Que todo aquele ou aquela que tem um Orixá plantado em sua cabeça, tem plantado também um espírito infantil, inocente. Ele, o *erê*, é uma transição entre o mundo material e o mundo imaterial.

Sentir um *erê* é reconstruir-se espiritualmente. Muitos filhos de santo, quando estão doentes ou muito cansados, recebem a energia do *erê* para que suportem a dor ou o cansaço. Mencionei que ali entre nós alguns *erês* participavam da formação, zelando e trazendo axé de aprendizagem para todas nós. Comparei as crianças a *erês*.

“– *É Dadá, algumas professoras ficaram assustadas com seu depoimento sobre Sol. Mas não fizeram restrições à participação do momento avaliativo junto com Liliane, Valéria, Raira, Mayane*” – lembrou Príncipe do temor das professoras sobre a revelação acerca do que é um *erê*. Mas prosseguiu descrevendo como foi feita a avaliação acerca da culminância da formação na escola com a apresentação dos alunos: “– *Os momentos foram batizados por nomes de erês. Cada erê com suas características foi falando sobre a prática educativa da culminância. A essa atividade criada por mim e colocada como desafio avaliativo para as professoras, batizamos de Festa de Erê*”.

Festa de *Erê*

Hoje a escola se preparou para uma festa especial
 Muita comida, doces e bombons
 Era para preparar uma festa de *erê*
 Elas são crianças
 Eles são Axé
 Brincam, se escondem, gostam das tradições
Erê é alegria e sabedoria
 É muita felicidade receber um *erê*
 A escola hoje está em festa

É dia de *erê*
O *erê* Sol ajuda as crianças da escola na dança de Orixá
Ele ensina-nos que Orixá é alegria
Ele nos mostra que fé rima com felicidade
Ele nos torna menos preconceituosas
É o Sol da dança dos Orixás
O *erê* Besouro chega pra jogar capoeira
Ele salta, ele pula Le brinca de voar
As crianças aprendem o jogo, a arte
As crianças aprendem a gingar
Gingar é fácil!
Fala Besouro
Mas os alunos caem no chão
Gingar é fácil!
Fala Besouro
Mas os alunos caem no chão
Capoeira é história
Capoeira é cosmovisão africana
Capoeira é tradição
Uma *erê* menina
Dengosa e faceira
Ela dança, ela dança
Ela é toda faceira
Erê joinha
Menina que dança
Erê joinha
Que ensina as alunas
Está na roda de dança
Ou está no candomblé?
Erê joinha
Está na escola
Dançando, dançando
Dançando, dançando
Erê Pérola Negra
Veio desfilando
Erê Pérola Negra
Veio para conquistar
Com encantamentos
Todas as meninas desfilaram bem
São todas belas
Como *erê* Pérola Negra
Todas bonitas, faceiras e queridas
Valeu Pérola Negra
Por dar força e Axé as alunas
Pérolas negras da Escola Eleutério Rezende

Achei esse instante particularmente especial. Percebi cada um desses *erês* a guiar os pensamentos das professoras e das bolsistas. Elas entenderam o sentido espiritual nas energias *erês*. Venceram os preconceitos e temores e deixaram-se seduzir pela força infantil.

CONCLUSÕES DOS TRABALHOS PARA ABRIR CAMINHOS

*Apesar de eu ser tão limitado
Os ancestrais fazem de mim seu instrumento
Me fazem portador de sua mensagem
(Assumpção)*

*Nossos avós lembrados
Elixir mágico bebido na fonte raiz ancestral
Pra virar do avesso o passado
(Jamu Minka)*

*Meu fim é começo
Nunca morro
Sou raiz ancestral.
Estarei perpetuada nas falas
Nas ações
No sangue de meus filhos
No pensamento dos aprendentes
Na minha prática pedagógica
Na minha linhagem
No axé!
(Rebeca A. Meijer)*

Como filha de santo, não me arrisco a iniciar algo, nem que seja uma conclusão, sem saudar Exú: Laroíê!!! Ele foi a primeira divindade a ser criada. Sempre está desafiando o destino e transformando as coisas. Responsável pelo abrir de novos caminhos, é o senhor das estradas (CHAIB, 2000). Exú é a divindade tradicional africana que abriu os caminhos para que este trabalho de pesquisa acontecesse. Como ele é a divindade primeira, peço licença para narrar os fatos que abriram as estradas para chegarmos onde estamos após o caminho de pesquisa percorrido.

Certa vez, tive um sonho. Era muito cedo da manhã e ainda os primeiros raios de sol rasgavam o céu. Estava deitada na rede, bastante sonolenta. Havia passado a noite acordada procurando dar sentidos à pesquisa de Doutorado que ainda não havia iniciado. Faltava tudo, só existia o projeto nas mãos. Não sabia por onde começar, além do quê, estava de mudança para o Estado do Piauí. Cansada, solitária em meus pensamentos e preocupada. Os olhos pesavam, mas eu não conseguia relaxar completamente.

Então, apesar de cansada, acho que sonhei. Sonhei que morava em um sítio no município de Maranguape, Estado do Ceará. A casa era grande e rodeada de alpendres. Meu corpo estava tão cansado quanto naquele momento, por isso deitei-me numa rede e adormeci. Depois de alguns poucos minutos, meu erê, Sol, um menino de aproximadamente cinco anos, pegou-me pela mão e conduziu-me a um imponente baobá, onde estavam reunidas mais

algumas pessoas: uma menina que se chamava Zica, Vó Benita, Macu (o erê) e Príncipe (professor de capoeira). Sol fez com que juntássemos nossas mãos garantiu que, dali por diante, eu passaria a ter energias ancestrais constituindo uma equipe de pesquisa.

O tempo passou e, de fato, hoje eu tenho dúvida sobre a existência desses seres ancestrais. Às vezes eu penso que eles existem, outras vezes imagino que tudo foi só um sonho. De qualquer forma, este trabalho narrou histórias sobre a produção de uma pesquisa feita a várias mãos. Sonho ou realidade, eles existem, porque agora fazem parte de nossas memórias. Apesar do vazio deixado por meus “eus” ancestrais, o trabalho de pesquisa aconteceu em colaboração com eles.

A responsabilidade solitária de finalizar este trabalho é também um compromisso com a ancestralidade de contribuir para que as tradições e princípios de raiz africana fortaleçam-se motivadas por práticas educacionais exitosas. Mas de que forma esta pesquisa contribui com esse propósito? Essa pergunta exige nosso enraizamento em todas as direções, em busca de armar uma verdadeira teia-raiz expondo as contribuições deixadas pelos caminhos.

Como nos enegrece Eduardo Oliveira, “nossas raízes são aéreas e subterrâneas ao mesmo tempo: arte de quem soube sobreviver na Diáspora” (2012, p. 7). A arte de aprender a sobreviver apesar das adversidades é uma das artimanhas de Exu Orixá.

Um dia em terras africanas dos povos iorubás, um mensageiro chamado Exu andava de aldeia em aldeia à procura de solução para terríveis problemas que na ocasião afligiam a todos, tanto os homens quanto os Orixás. Conta o mito que Exú foi aconselhado a ouvir do povo todas as histórias que falassem da aventura e do sofrimento, das lutas vencidas e perdidas, das glórias alcançadas e dos insucessos sofridos, da dificuldade na luta pela manutenção da saúde contra os ataques da doença e da morte. Todas as narrativas a respeito dos fatos do cotidiano, por menos importante que pudessem parecer, tinham que ser devidamente consideradas. Exu deveria estar atento também aos relatos sobre as providências tomadas e as oferendas feitas aos Deuses para se chegar a um final feliz em cada desafio enfrentado (PRANDI, 2001 p.17).

A partir dos ensinamentos desse mito de Exu, resolvi tornar-me mensageira, encarnando o compromisso do Orixá na tentativa de reunir a maior diversidade de narrativas possíveis, a fim de resolver alguns problemas do cotidiano. Com ajuda dos personagens ancestrais, narramos a trajetória que agora arriscamos reunir de forma global a partir do que consideramos relevante para este movimento de análise.

Mas afinal, que saberes selecionamos e que estão enraizados nessas narrativas?

Os princípios da Cosmovisão Africana

Em primeiro lugar, é necessário enegrecer sobre os princípios considerados nesse trabalho. Ora, o tema gerador “Cosmovisão Africana”, orientou-nos para seus próprios princípios com os quais, com ajuda do referencial teórico metodológico da *pret@gogia*, desenvolvemos várias atividades pedagógicas.

A partir do princípio do “autoconhecer-se afrodescendente”, algumas participantes modificaram suas visões a respeito do *ser negro*. Essas mesmas participantes, inclusive, passaram a ver-se e reconhecer-se como mulheres negras, conforme revelam: “– Antes da formação, eu confesso que nem sabia ao certo o que era ser negro ou afrodescendente. Achava que negro era o preto. Hoje, eu mudei completamente minha forma de pensar. Apesar de eu ter uma pele mais clara, me vejo como negra” (Valéria, bolsista da UFPI); “– Eu mesma nunca tive coragem de assumir que era negra. E já sofri muito preconceito. Mesmo agora, já professora. Acho que tinha esquecido que eu sou negra. Mas agora eu digo e é alto. Eu sou negra e a maioria das professoras e alunos da escola também são!”

Em pesquisa anterior, percebi o quanto é importante o reconhecimento do nosso *ser negro*, da nossa afrodescendência, já que esse é ainda um desafio para muitas pessoas. Dirigindo-se a seu leitor, Silva o indaga: “você já se perguntou o que é ser negro/a? Eu já, muitas vezes, provocamos um certo mal estar” (2007).

O *princípio da tradição oral* esteve enraizando toda a tessitura da pesquisa, quando privilegamos o estilo narrativo e possibilitamos o diálogo entre as personagens ancestrais, mas também quando desenvolvemos várias atividades pedagógicas onde as professoras e as bolsistas gozaram de território aberto para o diálogo, o planejamento coletivo, o relato das memórias, a dança, o canto, as conversas informais.

Vale resaltar que os momentos de interação, entre eles os capoeiristas, o reggae, a contação de histórias, também são parte da tradição oral, já que ela não é tão somente feita de histórias e lendas, ou mesmo narrativas mitológicas. É a grande escola da vida (HAMPATÉ BÁ, 1982).

Envolve-se o *princípio da circularidade* quando implica a relação com o outro. Ao cuidar do outro, cuidamos de nós mesmos (LOUW, 2010). As práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços de formação intentaram o entrelaçamento das raízes da pesquisadora em relação à orientação das bolsistas, que por sua vez planejavam e executavam planos de ações interventivas com as professoras que, por seu turno, tocavam pedagogicamente com suas raízes nas aprendizagens dos alunos.

A religiosidade foi o princípio de maior enraizamento nos espaços de formação. Em quase todas as ações interventivas, o tema mexia com as concepções cristalizadas das docentes. O axé presente em tudo nos permitia agir diante dos conflitos e choques culturais e religiosos. Porém, o depoimento de uma das bolsistas UFPI sintetiza e demonstra o efeito formativo de nossas intervenções:

– A escola deixou de se interessar pela formação durante um tempo. Foi depois dos mitos africanos. Até a forma de olhar pra gente ficou diferente. Mas com o tempo foram voltando ao normal. Foi depois que a gente ficou comparando as religiões afro-brasileiras com outras coisas, tipo parecido com capoeira, com o samba (Mayane, bolsista).

O reconhecimento da sacralidade, como nos ensinam Petit e Silva, é um princípio que leva ao respeito e à espiritualidade na relação com as outras pessoas; está envolvido em todos os saberes das culturas de raiz africana. Do ponto de vista da formação, apesar de ter existido o crescimento da tolerância acerca das diferenças religiosas, não foi possível estabelecer espaços de respeito efetivo das professoras em relação às religiões afro-brasileiras, tendo, até o fim, prevalecido as posturas de desconfiança e medo.

O princípio da territorialidade reserva ideias associadas a um elenco de espaço-tempo socialmente constituído e atravessado pela história (PETIT; SILVA, 2011). Há na cultura local uma dimensão territorial para além da dimensão geográfica ou topográfica. Estivemos enraizados em territórios culturais étnicos. A escola viveu a Cosmóvisão Africana porque permitiu o toque das raízes de seus espaços em contexto amplo e “multidimensional”.

E ainda um princípio *o reconhecimento e o entendimento do lugar social atribuído ao negro*. Na avaliação diagnóstica, muitas produções escritas sobre o homem negro, a mulher negra, a África etc. foram carregados de estereótipos. Com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que objetivaram a valorização do negro e suas referências histórico-culturais, muito foi resignificado.

O potencial autoformador e transformador da pesquisa-formação

*Ai, Ai Aidê
Olha joga bonito que eu quero vê
Ai, Ai, Aidê
Olha joga comigo que eu quero Aprender*

*Oh menino com quem tu aprendeu?
Oh menino com quem tu aprendeu?
Aprendeu a jogar capoeira, aprendeu
(Cantigas de capoeira)*

Uma pesquisa-formação tem bem definido seu potencial transformador, já que suas raízes estão cravadas na pesquisa-ação. É por meio da experiência ou da análise de seus sentidos que surgem as transformações. O conhecimento é produzido pelo movimento de pesquisa, que não separa sujeito e objeto e é na interação que se produz a formação e o autoconhecimento, a articulação de saberes (JOSSO, 2001).

Foi no entrelaçar de nossas raízes que as experiências aconteceram. Estivemos fazendo o *jogo de dentro* em duas direções, como dizemos na capoeira ao jogar com os corpos muito próximos. Como nos ensinam Petit e Silva, na perspectiva da *porteira de dentro* o pesquisador adota a postura da afrodescendência, não falando de outro lugar, mas enxergando a si como afrodescendente e, na perspectiva da *porteira de dentro* porque envolvidos em trabalho coletivo, comunitário.

O conteúdo transformador da pesquisa apareceu enraizado:

- a) Nas mudanças de concepções sobre a Cosmovisão Africana, ao compararmos elementos da avaliação diagnóstica com outros produzidos nos módulos subsequentes;
- b) Na mudança das práticas pedagógicas das professoras, ao investirem na criação de estratégias metodológicas mais envolventes para os alunos e alunas;
- c) Na aceitação da afrodescendência por parte de todas as participantes da pesquisa;
- d) Na reconfiguração curricular da escola na perspectiva da inclusão de conteúdos voltados para o atendimento da Lei 10.639/2003;
- e) No olhar mais atento das professoras no tocante a problemas de tipo étnico-racial nas relações entre os alunos, postura percebida a partir de depoimentos das docentes no círculo de cultura: “[...] *agora eu sei que os alunos são racistas também. Antes eu chamava tudo de indisciplina*”;
- f) Na autoformação de todas nós que, com certeza, não saímos como entramos nessa trajetória de pesquisa formativa.

A autoformação é um ganho na construção da identidade profissional. Bragança fala que todo projeto formador a partir do postulado da pesquisa-formação “é, pois, de que a intensidade dessa experiência pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito – um movimento que leva à busca de transformação” (2009, p. 42).

O jogo de dentro também possibilitou a construção do conteúdo autoformador dessa pesquisa, ao considerarmos de extrema relevância o princípio comunitário. Foi na partilha que

nosso enraizamento de tipo autoformador entrelaçou-se no território de possibilidades quando:

- a) Não consideramos nossas diferentes tendências pedagógicas e curriculares como dificuldades, mas, ao contrário, aproveitamo-nos da riqueza desses diferenciais para criarmos novas práticas pedagógicas;
- b) Estivemos abertas à aceitação das ideias de todas nós nos momentos de planejamento das práticas pedagógicas, desde que respeitados os princípios da Cosmovisão Africana;
- c) Exercitamos intensamente avaliação das práticas pedagógicas anteriores à formação, momentos em que o grupo não assumia postura de reprovação, mas de acolhimento e análise para a formulação de novas práticas;
- d) Procuramos realizar a exposição oral de fatos de nossas histórias de vida, no intuito de autoavaliação em torno das concepções aprendidas sobre o tema gerador;
- e) Criamos muitos momentos de elaboração coletiva de planos interventivos, sempre preocupadas com o potencial formativo desse momento didático;
- f) Autoanlizamo-nos por meio da fala e da escrita em todos os momentos da trajetória;
- g) Colocamo-nos no lugar dos alunos e alunas na tentativa de zelar para que eles e elas tivessem a oportunidade de aprender o que nós não aprendemos na escola, uma educação de respeito à diversidade: “não quero que meus alunos e minha filha sintam o que eu senti quando eu era criança. Como negra sofri muito preconceito” (professora).

O potencial poético da pesquisa

Esta não é uma pesquisa eminentemente sociopoética, mas muitos momentos dela beberam desse aporte teórico metodológico. Apresento Alguns elementos significativos dos resultados dessa pesquisa que foram inspirados pelas raízes sociopoéticas:

- a) As metáforas conceituais criadas ou tomadas de empréstimo de outros autores no enredo narrativo dos contos das pesquisas: “eus”, desalegramento, energia-Nanã, Sol-Obaloaê etc.;
- b) A linguagem poética, já que os pesquisadores são autorizados a fazer dialogar ciência e literatura (GAUTHIER, 1999);
- c) A criatividade de tipo artística nos momentos de planejamento e nas oficinas (GHAUTHIER, 1999);

- d) A ideia de trabalhar com tema gerador como mote para a construção de novos conhecimentos;
- e) O aparecimento de concepções diferenciadas acerca do tema gerador;
- f) O potencial de tipo espiritual, influência de Jacques Gauthier, iniciado no candomblé.

A sociopoética influenciou sobremaneira nossos momentos de construção de conhecimento, mas foi fundamental quando inspirou a elaboração das ações interventivas. Arriscando um emergir poético de alguns elementos importantes no emergir de dados da pesquisa, elaborei o seguinte texto:

Cosmovisão Africana no Jogo de Dentro

Jogo de dentro e não jogo de fora
 Há roda na cosmovisão africana
 É jogo capoeira é jogo regueiro
 Que nos lança um novo movimento.
 Vó Benita tem dendê, tem raiz ancestral
 Nos seus olhos nas costas.
 Príncipe tem dendê, tem raiz ancestral
 No seu potencial de pesquisador.
 Zica tem dendê, tem raiz ancestral
 Na sua curiosidade de aluna sobre a escola e seus fenômenos.
 Macu tem dendê, tem raiz ancestral
 Na proteção espiritual nos passos da pesquisa.
 Dadá tem dendê, tem raiz ancestral
 Na relação com seus “eus” espirituais.
 As professoras tem dendê, tem raiz ancestral
 Na reelaboração do jeito de ser e estar no mundo
 A partir da Cosmovisão Africana.
 As bolsistas tem dendê, tem raiz ancestral
 Na capacidade de organizar a pesquisa-formação
 Se autoformando como pesquisadoras, negras e professoras.
 A cultura florianense é comparada a: terra de plantação, pé-de-pião,
 Casa de abelha e boi terror das ondas.
 É macumba, candomblé e umbanda
 É superação de medos
 É tolerância religiosa (?)
 É autoanálise é pesquisa-formação
 É a Cosmovisão Africana
 É pret@gogia
 É transformação.

(Rebeca A. Meijer)

Contribuições Didáticas para a Pret@gogia

A articulação entre a Cosmovisão Africana, a pesquisa-formação, a pret@gogia e os nossos esforços na elaboração do presente trabalho, resultou, ao meu ver, numa fortuita contribuição para o fortalecimento da pret@gogia como referencial teórico-metodológico.

A partir do tema gerador “Cosmovisão Africana”, elaboramos, em parceria, um material de rico potencial pedagógico enraizado em nossas ações interventivas de ensino, de pesquisa e de extensão universitária. Mobilizamos saberes didáticos especializados na tentativa de obter sucesso em nosso intuito formador. Havia uma didática prenhe de força vital que nos moveu.

Se a didática é a teoria e a prática do ensino (PIMENTA, 2000), há uma didática para a pret@gogia quando nos enraizamos no chão das escolas a fim de fazer o jogo de dentro ou de estar do lado de dentro da porteira escolar. A escola transforma-se em terreiro, onde os rituais ancestrais ganham vida. As energias dos antepassados mantêm-se em seus ascendentes.

Se a didática é a área de estudo da Pedagogia interessada no ensino em situação ou historicamente situado (PIMENTA, 2000), há uma didática para a pret@gogia quando:

- a) Empreendemos esforços na tentativa de compreender a dinâmica do espaço escolar, objetivando maior eficiência interventiva;
- b) Desenvolvemos objetivos educacionais situados nos princípios maternos ou da Cosmovisão Africana;
- c) Priorizamos a escrita literária porque permite mais aproximação com os princípios da tradição oral e com o estilo de escrita mítica;
- d) Pensamos e agimos a partir da epistemologia Vó Benita e seus “olhos nas costas”, historicamente situada no passado ancestral;
- e) Deixamo-nos afetar pela proximidade com os sujeitos envolvidos sem esquecer que há uma hierarquia relacional, inspirada na lógica de terreiro, que autoriza aos mais velhos ensinamentos de fundamentos e princípios;
- f) Finalmente, quando entendemos que o ensino é uma prática educacional intencional potencialmente capaz de tornar as instituições de ensino próximas à situação pedagógica de terreiro, ou seja, o ensino pode tornar possível vida eterna aos saberes ancestrais africanos, reeditando-os à medida da necessidade histórico-temporal.

Se a didática é um estudo que abrange a problematização, a compreensão e a sistematização de questões relacionadas à docência, para tanto, articula objetivos, conteúdos,

metodologias e avaliações do processo educativo (FARIAS et al., 2008, p. 21). Há uma didática para a pret@agogia quando articulamos modos próprios de organização do conhecimento, sem a severa rigidez das teorias curriculares tradicionais. A didática assim pensada envolve processos de organização de conhecimentos a partir de ações colaborativas e comunitárias. Há necessidade metodológica de privilegiar ensinamentos ancestrais.

Se a didática considera que ser professor requer a apropriação de saberes especializados (PIMENTA, 1999; SHULMAN, 1996; SAVIANI, 1996; GAUTHIER, 1998; TRARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), há uma didática para a pret@gogia, porque defende que o professor deve apropriar-se de saberes apropriados para o ensino da História e da Cultura africana e afrodescendente e para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Conto de Fim

Era primavera de 2000. Ainda tateava desconfiada minha negritude. Ainda não havíamos nos tornado amigas inseparáveis. Estava numa viagem para apresentação de um trabalho num encontro universitário em Salvador. Entrei na universidade sede do evento, acho que Universidade Federal da Bahia. Muitos negros. Era um verdadeiro quilombo acadêmico. Senti-me meio que tinta fraca naquele contexto. Era muita negritude. Adorei aquela situação.

Palestras, oficinas, minicursos, gente transitando, vestidos coloridos, turbantes, tranças, muitas tranças. Mulheres negras belíssimas. Sobre a beleza dos homens, nada posso dizer, porque sem dúvida nenhuma meu marido irá ler esta conclusão (risos). Só para usar um termo contextualizado, eu tenho mandinga, e eles dendê.

*Tem dendê, tem dendê
Negra Aidê, Tem dendê !
Tem dendê, tem dendê
Negros pretos, tem dendê!*

Idas, vindas, acarajé. O jeito daquela cidade é indescritível. Ela tem cheiro, formas, roupas, gente com um jeito muito próprio. Salvador tem uma personalidade “africoncentrada”. Acho que é isso! Estava sentindo-me ridícula. Comprei várias roupas bonitas na cidade, vesti uma bata colorida, mas minha alma não. Não estava preparada para vestir qualquer símbolo que representasse minha africanidade, pois ela ainda estava muito abafada.

Sentei num banco para comer um acarajé.

Aquele era um mundo todo novo. Havia pouquíssimo tempo eu passei a envolver-me com temas de interesse da população negra. Minha vontade era devorar o mundo com minha boca grande de fome de saber. Estava na hora. Havia-me inscrito num minicurso sobre literatura afro-brasileira que seria ministrado por uma escritora.

Corri para lá.

Fome e comida. Apreendi sobre a África, visitei o pensamento da literatura afro-brasileira. Conheci nomes de escritores e ativistas, mergulhei em pensamentos negros. Sentia-me a cada momento mais envolvida pelo conhecimento que estava comendo: conhecimento afro com acarajé. Terminado o minicurso, comprei o livro da autora e esperei no fim da fila para ganhar uma dedicatória. A Amanda e Ângela, minhas duas filhas.

Fim da fila, último autógrafo. Comentei: eu gostei muito do minicurso. É a primeira vez que conheço uma autora e que tenho a oportunidade de pedir uma dedicatória.

A escritora sorriu com os comentários bobos que fiz, mas tratou-me com carinho. A obra é uma reunião de histórias pretas, uma excelente contribuição didática para a implementação da Lei 10.639/2003, que ainda nem existia no papel, mas já acontecia pelas mãos e iniciativas de pessoas como aquela escritora.

Há muitos ensinamentos naquela obra. Entre tantos, alguns transformei em raiz-saber. Descobri, por exemplo, a enorme inclinação dos povos da África para as narrativas sobre tradição oral e sobre Orixás. Mas uns entre tantos saberes gostaria de destacar, pois vão influenciar definitivamente minha relação com conhecimentos de raiz africana. Eu falo das narrativas e seu poder formativo para os africanos:

Também se diz que o mundo vai sendo construído por um tapeceiro e por um tocador de harpa. O tecelão tece a palavra no pano pelo vai-e-vem do tear. E o tocador de harpa tece os sons ao longo das cordas de seu instrumento

Essas narrativas cheias de poesias são conhecimentos que contam sobre a criação do mundo: sabedoria sob o céu de estrelas africanas.

E são muitas Áfricas! E todas elas muito coloridas.

Porém, descobri um povo africano que talvez seja o mais colorido de todos na construção de seu espaço na terra. São ndebeles, que pintam as paredes de suas casas com desenhos geométricos.

E cada lugar continua trocando ideias, trançando tempos nas muitas histórias que os africanos têm para contar.

Mas a história mais legal sobre a África e sobre os seus contadores de história, que não escrevem nenhuma delas: guardam todas na memória e depois recontam. (PIRES, 1998, p 22-23).

Muitos anos depois, reencontrei minha escritora inspiradora. Ela me contou que sei escrever muito bem. Senti-me orgulhosa e retribuí falando sobre sua influência no desenvolvimento de minha inclinação para a escrita literária.

A autora é a preta Heloisa Pires. A Obra é Histórias da Preta. A dedicatória: Rebeca, Amanda e Ângela. Que a “Preta” seja uma boa companhia de vossas histórias. Com carinho: Heloisa.

Motumbá!

Essa passagem da minha história marca minha apresentação ao princípio da circularidade. Tudo o que há afeta-se pela ação do tempo. A ancestralidade providencia os encontros de seus filhos e filhas, já que somos a continuidade da história e da cultura dos africanos desembarcados no Brasil, em especial os yorubanos, responsáveis, pela visão de mundo africana movimentada em nossa pesquisa.

Professoras, bolsistas, alunos, gestoras, pais e mães foram envolvidas e envolvidos em experiências novas do ponto de vista pedagógico, mas que dialogavam com suas vidas, seus conflitos, suas contradições. Houve a possibilidade do envolvimento. A roda circulou envolvendo essas vidas diretamente quando atingiu seus pensamentos e fê-las fazer escolhas, tomar atitudes. Esse acontecimento mostra-nos uma imensa transformação.

No entanto, para além do alcance deste trabalho, estão ações de continuidade. Para que a cosmovisão africana continue pedagogicamente presente na escola faz-se necessário que vários agentes, inclusive públicos, cumpram o que determina a legislação brasileira em vigor, capacitando professores e incluindo definitivamente conteúdos de referência no currículo escolar oficial.

REFERÊNCIAS

- ADAD, Shara J. H. C.; PETIT, S. H. Idéias sobre Confetos e o Diferencial da Sociopoética. *Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens Afins*, V. 1, p. 40-53, 2009.
- ALKIMIN, Tânia. LÓPEZ, Laura. Registros da Escravidão: as falas de pretos-velhos e de Pai João. *Stockholm Review of Latin American Studies*, N. 4, p. 37-48, Março de 2009.
- BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BARROS, J. F. P & TEIXEIRA, M. L. L. SASANHE. O “Cantar das Folhas” e a Construção do Ser. In: NASCIMENTO, E. L. *Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- BARROS, R. M. *Negros do Trilho e as Perspectivas Educacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e Histórias de Vida de Professoras Brasileiras e Portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, V. 2, N.2, p. 37-48, Ago/dez. 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2004.
- _____. *Lei N.10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, 2003.
- CACCIATORRE, *Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristiane. O Candomblé. In: NASCIMENTO, E. L. *Guerreiras de natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo negro, 2008.
- CHAIB, Lígia. *Ogum, o Rei de Muitas Faces e Outras Histórias dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O Que Quer um Currículo: pesquisa pós-crítica em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COSSARD, Gisèle Omindarewá. *Awó: o mistério dos orixás*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- CRUZ, Norval; PETIT S. H. Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2008.
- DEBRUN, M. A Idéia de Auto-Organização. In: _____.; GONZALEZ, M. E. Q.; PESSOA JR., O. (Org.). *Auto-Organização: estudos interdisciplinares em filosofia, ciências naturais e humanas, e artes*. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 1996. p. 3-23.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FARIAS, Isabel S. F. (Org.). *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Liber, 2008.

FARIAS, Maria Sabino de. *et al.* *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FISCHER, Maria Clara Bueno. *et al.* *Biografias Formadoras de Pesquisadores e de Pesquisados: contribuição ao debate sobre formação e histórias de vida e de trabalho*. *UNIrevista*, São Leopoldo, V. 1, N. 2, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias; GAUTHIER, Jacques; GRANDO, Beleni Salette (Org.). *Uma Pesquisa Sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

FLUXO dos Alunos: Escola Municipal Professor Eleutério Rezende. Disponível em: <<http://www.portaldeb.com.br/escola/49826-escola-mum-professor-eleuterio-rezende/fluxo>>. Acesso em 24/11/2012.

GAUTHIER, Jacques. *Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas, enfermagem e educação*. Rio de Janeiro: Editora Escola Ana Nery/ UFRJ, 1999.

_____. *Sociopoética: o livro do iniciante e do orientador*. Edição Eletrônica. 2010.

GOMES, B. Barbosa. *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

HAMPATÉ BÁ, A. A Tradição Viva. *In: KI ZERBO. (Org.). Historia Geral da África: metodologia e pré-história*. V. 1. São Paulo: Ática/ Unesco, 1982.

IDEB e seus Componentes: Escola Municipal Professor Eleutério Rezende. Disponível em: <<http://www.portaldeb.com.br/escola/49826-escola-mum-professor-eleuterio-rezende/ideb>>. Acesso em 24/11/2012.

JOSSO, M. C. *Cheminer vers soi*. Suisse: Editions l'Age d'Homme, 1991.

_____. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. A Transformação de Si a Partir da Narração de Histórias de Vida. *Educação*, Porto Alegre, Ano XXX, N. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>.

KABENGELE, Munanga. *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidade, problemas e caminhos*. 2. Ed. São Paulo: Global: ação educativa, 2006.

LEPINE, Claude. Análise Formal do Pensamento Nagô. *In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (Org.). Bandeira de Alairá*. São Paulo: Nobel, 1982.

LUZ, Marcos Aurélio. *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*. Petrópolis: Vozes, 1979.

MACHADO, V. Mitos Afro-brasileiros e Vivências Educacionais. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (Org.). *Pasta de Textos da Professora e do professor*. Salvador: SMEC, 2006, p. 01-12.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo negro, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era Planetária: o pensamento complexo como método da aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NUNES, Nunes; SANTOS, Risomar Alves. A Formação de Professores e a Inclusão da Lei 10.639/2003 nas Práticas Educativas no Cariri Cearense. In: CUNHA JR, Henrique Antunes; SILVA, Joselina; NUNES, Cícera. (Org.). Fortaleza: Edições UFC, 2011.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. 2. Ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

_____. *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PETIT, S. H. Dos Produtos Paralelos de uma Pesquisa. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, V. 13, N. 1, p.125-144, 2001.

_____. H.; SILVA, Geranilde Costa e. *Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes*. Fortaleza: UFC, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, Ciência da Educação?* 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO Altair. *Dicionário da Umbanda*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Editora Eco, 1982.

PIRES, Heloisa. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

PRANDI, Reginaldo. *Filosofia da Ancestralidade*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. *Mitologia dos Orixás*. 12. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUEIROZ, Suely R. R. *Escravidão Negra no Brasil*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Edméa O. Educação *Online*: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVA, Geranilde; PETIT, S. H. Uma Experiência de Formação de Professor@s de Áreas Quilombolas por Meio da Pret@gogia. *Revista Muitas Vozes*, Revista do Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da UEPG, Ponta Grossa, UEPG, 2012 (No prelo).

SILVA, Rebeca de Alcântara e. *A Menina e o Erê nas Viagens ao Ser Negro*: uma pesquisa sociopoética com educadores em formação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documento de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade*: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

_____. *A Verdade Seduzida*: por um conceito de cultura no Brasil. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-Descendência em Cadernos Negros e Jornais do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THEORODO, Helena. Religiões Afro-brasileiras. In: NASCIMENTO, E. L. *Guerreiras de Natureza*: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo negro, 2008.

GLOSSÁRIO

ÓRO SO: Palavra de Falar



A

Abiã: Pré-inicianda do Candomblé, geralmente jovem, em estágio anterior à iniciação, tendo cumprido apenas uma parte dos rituais. É o posto feminino mais baixo na escala hierárquica do terreiro.

Africanidade brasileira: Conjunto de expressões da cultura, do viver, do ser e do sentir do brasileiro com marcas africanas, influenciadas pela África.

Alacre: Momento magnífico. Alegria. Clímax.

Ausência negra: O não reconhecimento da afrodescendência. Não se reconhecer negr@.

Alacridade: Aceitação do eterno presente. Muniz Sodré nos diz que São se trata de qualquer “sentir”, mas de uma experiência radical, de uma comunicação original com o mundo.

Auto-organização: Uma organização ou ‘forma’ é auto-organizada quando produz a si própria.

Axé: Força dinâmica das divindades. Poder de realização. Vitalidade que se individualiza em determinados objetos como plantas, símbolos metálicos, pedras e outros que constituem segredos e são enterrados sob o poste central do terreiro, tornando-se a segurança espiritual do mesmo, pois representa todos os orixás.

B

Babá: Babalorixá ou zelador de Santo (orixás).

Baobá: Árvore nativa da África tropical. É um dos símbolos do legado cultural do continente africano pela sua imponência, grandeza e beleza.

Bará: Uma qualidade de Exu.

Beberagem: Mistura de plantas, remédios e substâncias para a cura de doenças. Prática da medicina popular muito utilizada por comunidades tradicionais brasileiras.

Botas de supremacia: Metáfora para designar a violência na ideia de superioridade étnica do colonizador.

Banzo: Certo tipo de estado psicológico. Nostalgia com depressão em grau avançado. A origem pode ser *do quicongo mbanzo*: “*pensamento*”, “*lembrança*”.

C 

Candomblé: Local onde se realizam as cerimônias de certos cultos afro-brasileiros mais ligados às tradições africanas.

Cegueira treinada: Condição de não consciência da filiação com os povos africanos instruída pelos processos educativos formais e informais.

Cobraça de Santo: Designa ao ser humano o chamado do Orixá. Os orixás procuram deixar sinais para o futuro filho de santo.

Conteúdo álaque: Razões para o sentir-se feliz. Movimento da alac684ridade.

Cosmovisão: Suposições, crenças e modo de perceber as coisas. Modo de olhar o mundo. Visão de mundo.

Cosmovisão africana: Suposições, crenças e modo de perceber as coisas. Modo de olhar o mundo, visão de mundo com base na matriz cultural africana.

D 

Dadá: Um codinome. Estratégia de esconder a identidade dos capoeiristas nos tempos em que capoeira era considerada vadiagem e caso de polícia.

Danças rituais dos orixás: O modo de cada *iaô* dançar. Quando incorporada com o Orixá, é uma das coisas que identifica a Divindade. Há diferenças de nações e de terreiros, não sendo possível a descrição de todos. Em Candomblé nagô-angola, de modo geral, os movimentos dos Orixás (e das *aios* durante o *xirê*) são os seguintes: Oxalá: curvado, apoiado em seu paxorô, movimentos lentos; Nanã: braços dobrados na horizontal, abrindo e fechando, punhos cerrados; Yemanjá: braços dobrados, antebraços na horizontal, mãos abertas, palmas para baixo, unindo e separando, levemente, as pontas dos dedos; Oxum: corpo virando para um e

outro lado, braços dobrados pelos cotovelos, abrindo para os lados (palmas para cima) quando vira para um lado e fechando (palmas para baixo) quando vira para o outro; Iansã: braços na altura dos ombros, estendidos para frente, indo e vindo, palmas para frente, como empurrando algo; Xangô: um braço subindo, dobrado no cotovelo até a altura do ombro, enquanto o outro se desdobra e vai para baixo, alternadamente; Ibêji (dançada no *xirê*): braços dobrados alternadamente, levantando a mão com os dedos fechados e o indicador estendido, corpo virado para um e outro lado; Ogun: imitando movimento de luta com espada; Obá: tapando a orelha esquerda com a mão ou o escudo; Oxumaré: com movimentos ondulantes, os pés acompanham o ritmo, alguns lentos outros mais rápidos. As *aíós*, no *xirê*, dançam em círculo, imitando os movimentos rituais de cada Orixá para o qual estão cantando.

Desalegrada: Em ausência de alegria.

Desconstrução: Jogo de reaprender. Há desconstrução quando nos filiamos à afrodescendência. A ancestralidade internalizada pelos processos de colonização mostra-se e passa a intervir no nosso jeito de ser e estar no mundo.

Desterritorialização: Deslocamento forçoso de povos africanos da África para vários lugares do Ocidente em processo de expansão colonial por ocasião da escravização criminosa.



Ebomi: Significa “meu mais velho em *iorubá*. No Candomblé, é o filho de santo que passa pelo sétimo ano de adesão à religião. Acumula considerável conhecimento.

Ekédi: Também dito *ekedi*. Moça, mulher auxiliar das filhas de santo em transe, amparando-as para que não caiam, enxugando o suor, levando-as à camarinha para vestir a roupa do orixá etc.

Eparre: saudação a Yansã.

Erê: É uma intermediação entre o ser humano e seu Orixá. Energia infantil que as pessoas guardam no seu íntimo.

“Eus” ancestrais: Seres não materiais. Entidades da Umbanda, espíritos, energias imateriais.

Eurocentrismo: Visão de mundo centrada na Europa.

Exu: É a figura mais controvertida do panteão afro-brasileiro. No Candomblé tradicional, é um mensageiro entre os deuses e os homens. É o elemento dinâmico de tudo que existe e o

princípio de comunicação e expansão. É também o princípio de vida individual. Embora de categoria diferente dos orixás, é importantíssimo, essencial mesmo, pois, sem ele, nada se pode fazer. Suas funções são as mais diversas: leva pedidos, traz as respostas dos deuses, faz com que sejam aceitas as oferendas, abrindo os caminhos ao bom relacionamento do mundo natural com o sobrenatural. No jogo do oráculo Ifá, é ele quem traz as respostas. Tanto protege como castiga quem não faz as oferendas devidas. Cada Orixá tem seu Exu servidor particular que toma nome especial. Cada ser também tem o seu Exu que impulsiona seu desenvolvimento. Na Umbanda e nos cultos de influência bântu, Exu é cada vez mais confundido com o Diabo dos cristãos, com uso de chifres, garfos, tridentes, lanças e até capas vermelhas e pretas e cartolas, como o Diabo é visto no teatro. O simbolismo de Exu, no Candomblé, é uma bola de barro branco (tabatinga) com ferros pontiagudos fincados. Exu é cultuado em casa separada e as oferendas são-lhe feitas em primeiro lugar. Dia: 2ª feira. Saudação: Laroie!

F

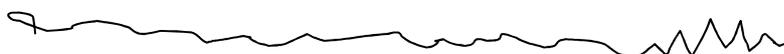


Fadiga energética vital: Cansaço. Ausência de energia vital. Ausência de Axé.

Fazer o santo: O mesmo que “fazer cabeça”. Ato de iniciar-se, de aprender os segredos dos rituais e doutrinas e “fixar o orixá pessoal em sua cabeça”, de entrar no mundo íntimo das divindades. “Obrigação de cabeça”. “Feitura de santo”.

Filho de santo: Iniciado do sexo masculino.

G



Griot: em tradições orais de vários povos africanos, é um dos símbolos representativos de todos os narradores, dos que contam contos, cantam décimas. Sábios, avós, mães e todos os demais personagens cênicos ou não, que, em muitas sociedades, são depositários de histórias, de testemunhos ou de tradições que conta.

I



Ialorixá: Sacerdotisa dirigente de um Candomblé. Tem as mesmas funções do *Babalorixá*. Na África, as mulheres não dirigem terreiros. No Brasil, os primeiros Candomblés foram fundados por mulheres que tinham cargo de sacerdotisa de Xangô no palácio real de Oyó.

Iansã: *Oyá*, orixá feminino, divindade africana do rio Níger, uma das esposas de Xangô, rainha guerreira, dona dos ventos, raios e tempestades. Temperamento dominador e apaixonado. É o único orixá que não teme os *eguns*, dominando-os com seu *iruexim*. É sincretizada como Santa Bárbara em todo o Brasil, onde parece que ganhou o nome de Iansã, embora o de *Oyá* seja conservado nos Candomblés nagô. Cores (Candomblé): saia vermelha e branca ou vermelha, *oja* vermelho ou vermelho-branco, com laço na frente, coroa de cobre, com franjas de contas da cor do colar “vermelho caboclo”. (Umbanda): Roupa rosa-coral, colares amarelos. Dia: 4ª feira. Festa 4/12.

Iaô: Sacerdotisa. Nome que a iniciada adquire logo após o *sindidé*. Iniciada, esposa dos orixás.

Ignorância étnica: Falta de conhecimento sobre o pertencimento étnico.

Mãe-de-santo: Nome mais comumente usado para dirigente feminino de um terreiro afro-brasileiro. Sacerdotisa-chefe. Sua palavra é lei. É responsável pela vida espiritual e temporal do terreiro, dirige a educação religiosa das filhas de santo e o trabalho das auxiliares, todas as cerimônias rituais, públicas ou privadas etc. Todos os adeptos lhe devem respeito e obediência. Também pratica a adivinhação.

Macu: Meu ancestral. Uma alusão a meu *erê*, uma criança ancestral, mas as vezes assume papel de adolescente. Um de meus “eus”.

Motumbá: Pedido de benção entre os povos africanos nagô. Usa-se no candomblé.

N

Nanã: Orixá cujo culto parece ter surgido, ou ao menos se intensificado, no Brasil, no século XX. Aparece em mitos *fon* (do *Daomei*) como *Nana Buluku*, a “mãe primitiva” dos gêmeos *Mawe* (feminino) e *Lissa* (masculino), casal gerador da humanidade. Seria o “Deus Supremo” que criou o mundo e foi-se. Nos cultos afro-brasileiros, Nanã é considerada orixá feminino. “Mãe de todos os orixás”, para alguns, é a mais velha deusa das águas. Em certos mitos, é a esposa de Oxalá. É considerada ainda mãe de *Omulu* e *Oxumaré* (deuses precedentes da

mesma região que ela) e às vezes também de Exu. É sincretizada como Sant'Ana e seu dia de festa é 26 de julho. Em alguns lugares é sincretizada com S. Bárbara ou N. S. da Candelária.

O

Ogã: Título honorífico dado a homens de boa situação financeira e prestígio social e político, capazes de ajudar a proteger o terreiro, bem como a outros, escolhidos por sua honorabilidade e prestação de relevantes serviços à comunidade religiosa.

Olhos nas Costas: Postura sugerida para o desdobramento de uma epistemologia para um educação pela valorização da cosmovisão africana.

Olhos nas costas: Metáfora que sugere uma epistemologia ancestral. O conhecimento dos saberes dos mais velhos ou dos antepassados é adquirido ao olharmos para o passado com respeito e desejo de aprender.

Ori: Cabeça. Alma orgânica, perecível, cuja sede é a cabeça: inteligência, sensibilidade etc., em contraposição ao *emi*, espírito, imortal.

Orixá: Divindade intermediária iorubana, excetuando *Olórun*, o Deus Supremo. Na África, eram cerca de 600. Para o Brasil vieram talvez uns 50 que estão reduzidos a 16 no Candomblé (alguns tendo vários nomes ou “qualidades”), dos quais só 10 passaram à Umbanda. Os Orixás são intermediários entre *Olorun*, ou melhor, entre seu representante Oxalá e os homens.

Óro: Palavra.

Oxossi: Orixá *iorubá* da caça, protetor dos caçadores, filho de Iemanjá. Na África, era uma divindade do clã de Ogun. É também chamado *Ode* (caçador). Tem ainda outros nomes ou “qualidades”: Ibualama ou Inlé, caçador que Oxum Pondá atraiu ao seu rio, tendo com ele um filho, Logunedé; Otin, que veste só azul e usa lança etc. Sua natureza é ligada à lua, principalmente, como *Ode*. Também tem o título de “Rei de Keto”. Habita as matas, é ligado a Ogun (segundo os mitos, é seu irmão) e entende-se bem com Exu. É sincretizado, na Bahia, como São Jorge e São Sebastião, de modo geral, sendo sua festa a 20 de janeiro e, na Bahia, 23 de abril.

Oxum: Orixá do rio Oxum em Oxogbo, província de Ibadan, na Nigéria, África Ocidental. Deusa das águas doces: rios, lagos, cachoeiras, bem como da riqueza e da beleza. Deusamenina, faceira, a mais jovem e preferida esposa de Xangô. Uma das rainhas do Oyó, segundo

os mitos. Há vários tipos ou “qualidades” de Oxum: O. Apará (guerreira), O. Panda (esposa de Ibualama e mãe de Logunedé), Iabá Omi (ligada às apetebi), O. Abalo (com leque) etc. É sincretizada como diversas N. Senhoras: das Candeias ou Candelária, Conceição, do Carmo etc. Como N. S. das Candeias, sua festa é a 2 de fevereiro (presente nas águas), mas, na Bahia, também Iemanjá é festejada nesse dia, sendo, em troca, Oxum cultuada também na data de Iemanjá, 2 de dezembro (N. S. da Conceição).

Oyá: Orixá do Rio Níger, na África Ocidental, esposa de Xangô, cujo nome no Brasil é Iansã. “Oyá”- deusa do rio Níger, filha de Iemanjá e esposa de Xangô. Segundo um mito, quando Xangô enforcou-se em uma árvore da floresta, após várias peripécias, ela que não o abandonara como os demais, em sua fuga, correu para o norte e suas lágrimas formaram o rio Oyá (Níger).

P



Padê: Cerimônia das religiões de origem ou influência afro-brasileira, na qual se faz oferendas a Exu, antes de qualquer outra atividade ritualística.

Príncipe: Meu ancestral. Uma alusão ao saber pedagógico. Certa energia *obaloaê*. Um de meus “eus”.

Presença negra: O reconhecimento da afrodescendência. Se reconhecer negr@.

Povo de santo: Os crentes dos cultos afro-brasileiros.

R



Roncó: Local reservado das casas de santo das religiões afro-brasileiras. Espaço sagrado para recolhimento do iniciado na religião.

Reggae: Gênero musical criado originalmente na Jamaica. Mas é também um estilo de vida.

S



Sassanhe: Ritual para iniciados no candomblé que quer dizer “o cartar das folhas” ou cantar para o Orixá Ossãe, já que seus domínios são as plantas e seu encantamento. É comum ouvir que sem folha não tem Orixá.

So: Falar.

T

Territorialização: Relacionado a dimensão territorial ou a “lógica do lugar” de uma cultura.

Tocar a ausência: Perceber a falta da filiação étnico-racial.

U

Umbanda: Religião formada no Brasil (apesar de o negarem alguns crentes) por uma seleção de valores doutrinários e rituais, feitos a partir da fusão dos cultos africanos conga-angola, já influenciados pelo nagô, com a Pajelança (dando um primeiro tipo de candomblé de caboclo) sofrendo ainda influências do malês islamizado, do catolicismo, do espiritismo e, posteriormente, do ocultismo. Começou a partir do Rio de Janeiro, espalhou-se por quase todo o Brasil e já está saindo para o exterior.

V

Vó Benita: Minha ancestral. Uma alusão ao saber dos anciãos. Uma preta velha das religiões afro-brasileiras. Um dos meus “eus”.

Vodum: Designa as divindades míticas do povo *fon* do antigo **Daomé**. Divindade.

Z

Zica: Minha ancestral. Uma alusão à aluna que fui na escola de ensino básico. Um de meus “eus”.

X

Xacoco: Refere-se à pessoa que fala uma língua erradamente. “Sako”: desviar-se; “kó”: aprender (desviar-se do aprendido).

Xangô: Grande e poderoso orixá ioruba (nagô), deus do raio e do trovão, filho de Iemanjá e Unia fundador mítico da cidade de Ou, da qual foi o 4º rei. Para alguns, no Brasil, é filho de Oxalá. Reinou do Benin (antigo reino, atual cidade) ao Daomei (atual República Popular do Benin) e diz-se que podia lançar fogo pela boca. Era de caráter orgulhoso e dominador. Suas

esposas eram Oyá (rio Níger) (Iansã, no Brasil), Oxum e Obá, orixás dos rios desses nomes. É, de modo geral, sincretizado como S. Jerônimo e distribuidor da justiça. Tem vários nomes acrescentados ao primeiro e, conforme o nome, o sincretismo varia, de acordo com o terreiro, a nação e a localidade.

Xirê: Ordem em que são tocadas, cantadas e dançadas as invocações aos orixás no início das cerimônias festivas ou internas. Exu (mensageiro) é o primeiro invocado e enviado para chamar os orixás. A ordem das invocações varia muito, mas, de modo geral, começa com Ogum e termina com Oxalá, no Candomblé. Chefe: executar (instrumentos musicais), divertir-se, brincar, festejar.

Y

Yemanjá: Orixá de raios e correntes e especialmente do rio Ogun, na África. Filha de Óbatalá (Oxalá) e Odudua, sua esposa; casada com Orânhiã, fundador de Oyó, capital do reino Ioruba, tendo com ele 3 filhos: Dadá, Xangô e Xampanã. Algumas vezes é dada como esposa de Oxalá. Dela são descendentes 15 deuses: Dada, Xangô, Ogun, Olokun, Oloxá, Oyá, Oxum, Obá, Orixá-Okó, Okê, Xampanã, Orun (sol), Oxupá (lua), Oxossi e Aje Xalugá. No Brasil, é orixá do mar e considerada a mãe de todos os orixás. Representa a gestação, a procriação. Cores: brancas, rosa claro e azul claro (C), branco e azul (U). Sincretismo: N. S. da Conceição (BA), N. S. das Candeias e várias outras (C). Festa: 8/12, ou 2/2 (junto com Oxum).

Yorubá: Grupo étnico africano que habita a região da Nigéria.